

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное агентство по образованию
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Уральский государственный педагогический университет»

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Учебное пособие
для студентов высших учебных заведений

Под общей редакцией
доктора педагогических наук, профессора М. А. Галагузовой



ЕКАТЕРИНБУРГ 2009

УДК 37.013.78 (09) (075.8)
ББК 433 (0)я7
И90

Авторы-составители:

М. А. Галагузова
Ю. Н. Галагузова
В. А. Дегтерев
Т. С. Дорохова
Б. М. Игошев
Л. В. Мардахаев
И. В. Неволлина

Под общей редакцией

доктора педагогических наук, профессора М. А. Галагузовой

Рецензенты:

доктор педагогических наук, доцент А. В. Иванов
доктор педагогических наук, профессор И. А. Маврина

История зарубежной социальной педагогики

И90 [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /
Урал. гос. пед. ун-т ; авт.-сост. М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова,
В. А. Дегтерев, Т. С. Дорохова, Б. М. Игошев, Л. В. Мардахаев,
И. В. Неволлина ; под общ.ред. М. А. Галагузовой. — Екатеринбу-
бург, 2009. — 261 с.

ISBN 978-5-7186-0418-4

В учебном пособии рассмотрены особенности развития зарубежной социальной педагогики в практическом и теоретическом аспектах в различные исторические периоды. Кроме того, в нем содержатся биографические сведения о выдающихся философах, педагогах и психологах, оставивших свой след в социальной педагогике, а также контрольные вопросы.

Учебное пособие адресовано студентам вузов, осваивающим социально-педагогические профессии, а также преподавателям и всем, кого интересуют проблемы социальной педагогики.

УДК 37.013.78 (09) (075.8)
ББК 433 (0)я7

ISBN 978-5-7186-0418-4

© авт.-сост. М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова,
В. А. Дегтерев, Т. С. Дорохова, Б. М. Игошев,
Л. В. Мардахаев, И. В. Неволлина, 2009
© ГОУ ВПО «Уральский государственный
педагогический университет», 2009

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА 1 . ЗАРОЖДЕНИЕ И СТАНОВЛЕНИЕ	
СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕРИОД ПЕРВОБЫТНОСТИ	10
1.1. ЗАРОЖДЕНИЕ И СТАНОВЛЕНИЕ ВОСПИТАНИЯ КАК ОБЩЕСТВЕННОГО ЯВЛЕНИЯ	10
Контрольные вопросы	13
Список литературы	14
1.2. СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В РОДОВОЙ И СОСЕДСКОЙ ОБЩИНАХ	14
Контрольные вопросы	20
Список литературы	20
ГЛАВА 2. СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА ЗА РУБЕЖОМ	
В ПЕРИОД ДРЕВНОСТИ (IV ТЫС. ДО Н. Э. — V В. Н. Э.)	21
2.1. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ГОСУДАРСТВАХ	
Древнего Востока: Египет, Двуречье, Палестина	21
Контрольные вопросы	38
Список литературы	38
2.2. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ	
в государствах Древнего Востока: Индия, Китай	38
Контрольные вопросы	53
Список литературы	53
2.3. РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ И МЫСЛИ В ПЕРИОД	
античности: Древняя Греция, Древний Рим	54
Контрольные вопросы	86
Список литературы	86
БИОГРАФИИ	88
ГЛАВА 3. СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА ЗА РУБЕЖОМ	
В СРЕДНИЕ ВЕКА (V— XVI ВВ.)	99
3.1. ХРИСТИАНСТВО И МУСУЛЬМАНСТВО О СОЦИАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ	99
Контрольные вопросы	109
Список литературы	109
3.2. СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ	
в Западной Европе и Византии в период раннего Средневековья	109
Контрольные вопросы	118
Список литературы	118
3.3. РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ И МЫСЛИ	
в период развитого Средневековья и Возрождения	119
Контрольные вопросы	136
Список литературы	136
БИОГРАФИИ	137

ГЛАВА 4. СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА ЗА РУБЕЖОМ В НОВОЕ ВРЕМЯ (XVII—НАЧАЛО XX В.)	144
4.1. Развитие социально-педагогической мысли и практики за рубежом в XVII—XVIII вв.	144
<i>Контрольные вопросы</i>	161
<i>Список литературы</i>	161
4.2. Эволюция социально-педагогической мысли и практики за рубежом в XIX в.	162
<i>Контрольные вопросы</i>	174
<i>Список литературы</i>	175
4.3. Особенности развития социально-педагогической теории и практики за рубежом в конце XIX—начале XX в.	175
<i>Контрольные вопросы</i>	188
<i>Список литературы</i>	188
БИОГРАФИИ	189
 ГЛАВА 5. СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА ЗА РУБЕЖОМ В НОВЕЙШЕЕ ВРЕМЯ (XX в.— до наших дней)	 204
5.1. Развитие социально-педагогической теории и практики в Европе и Америке в первой половине XX в.	204
<i>Контрольные вопросы</i>	218
<i>Список литературы</i>	219
5.2. Развитие социально-педагогической теории и практики в Европе и Северной Америке во второй половине XX в.	219
<i>Контрольные вопросы</i>	230
<i>Список литературы</i>	230
5.3. Социально-педагогическая теория и практика в Азии, Африке и Латинской Америке во второй половине XX в.	231
<i>Контрольные вопросы</i>	239
<i>Список литературы</i>	239
БИОГРАФИИ	240
 <i>Список тем для контрольных работ и рефератов</i>	 251
<i>Список вопросов для итоговой аттестации</i>	253
<i>Примерные тестовые задания</i>	255
 СПИСОК РЕКОМЕНДОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	 257
<i>Электронные ресурсы</i>	261

Введение

Дорогие читатели!

История социальной педагогики — один из основных курсов в системе подготовки специалиста данной сферы. Ведь без знания исторических особенностей социального воспитания, социально-педагогической теории невозможно понять современные тенденции развития социальной педагогики. Только эволюционный подход позволяет осознать и оценить специфику процессов, которые происходят сегодня в отечественной и зарубежной социальной педагогике.

Перед вами учебное пособие по истории социальной педагогики. Работая с ним, постарайтесь вдумчиво, а еще лучше — творчески подойти к изучению предложенного в нем материала. Пусть в этом труде вашим девизом станет мудрое изречение древнегреческого философа: «Давайте подумаем и порассуждаем!».

Прежде всего, попытаемся «развести» понятия «общая педагогика» и «социальная педагогика». Конечно, они родственны и очень близки друг другу. Самой природой человечество «приговорено» к заботе о своем будущем, о детях, и поэтому общая педагогика изначально была пронизана стремлением защитить ребенка, помочь ему выжить, утвердиться в жизни.

Такая задача и сегодня стоит перед каждым педагогом. И все же история, сохранив множество взаимополезных связей между общей и социальной педагогикой, отделила их друг от друга, определив для каждой свою основную функцию. У общей педагогики ею стали воспитание, обучение, образование, а у социальной — защита ребенка и детства. Уточним: последним обязан заниматься каждый педагог. Но только для социального педагога защита ребенка и детства, помощь в становлении человека как члена общества является основной задачей, в отличие, например, от таких педагогов, как учитель математики, литературы или руководитель методического объединения.

Практика социальной педагогики зарождалась на заре человечества, в первобытном обществе, поэтому истоки социально-педагогической мысли, ее теории, как и общей педагогики, следует искать в философии. Более того, педагогика, как и многие другие отрасли знаний, возникла в рамках философии, вышла из нее и всегда взаимодействовала с нею. В свою очередь, социальная педагогика, отделившись от общей, также никогда не теряла связи с философией, они всегда обогащали друг друга, отыскивая подходы и решения сложных общих проблем: о человеке и личности, его правах и возможностях, целях и методах воспитания и образования, смысле жизни, культуре, религии, нравственности. Часто за, казалось бы, обы-

денными фразами и мыслями в трудах выдающихся педагогов прошлого кроется глубокий философский смысл. А обыденными они кажутся нам сегодня, с «высот современности». Для того времени, когда эти мысли высказывались, они были свежи и необычны, вызвали бурю восхищения одних и негодование других.

Все выдающиеся педагоги связывали свои успехи в теории и практике воспитания и образования с каким-либо философским учением, а многие из них, например, Песталоцци, Спенсер, Толстой, Дьюи, Лай и др., даже создавали «свою» философию. Пришло и утвердилось понимание, что подлинная педагогическая наука немыслима без философских знаний.

Отсутствие термина «социальная педагогика» до конца XIX в. не означает, что не было и ее самой. Как науки — да, еще не было. Но как социально-педагогическая практика, а затем в качестве социально-педагогической мысли, реализуемой в деятельности, она существует издавна. Проблема в том, чтобы найти «шаги» социальной педагогики во времени, все более отчетливо видимые и значимые. Социально-педагогические взгляды и подходы, например, к воспитанию, формированию личности можно обнаружить почти у всех выдающихся педагогов.

Если общая педагогика обрела статус науки в конце XVII в., то у социальной педагогики, как, впрочем, и у всех иных ветвей педагогического древа, процесс научного признания был более длительным. К тому же он требовал «кооперации» не только с общей педагогикой, но и с другими педагогическими науками. В частности, существенное влияние на становление социальной педагогики оказала педология — наука о всестороннем и комплексном изучении ребенка.

Когда же обращаются к конкретным основоположникам социальной педагогики как науки, то чаще других называют имена Песталоцци, Оуэна, Дистервега, Спенсера, Наторпа. В их взглядах и наследии отчетливо прослеживается идея зависимости целей, содержания и результатов воспитания от социальных условий.

Отделившись от общей педагогики, социальная в своем развитии обретает многосторонность. В ее теории и практике ныне занимаются проблемами воспитания и перевоспитания в школе и внешкольных учреждениях, заботятся о детях и взрослых, больных и здоровых, проживающих в детских домах и домах престарелых, имеют дело с законопослушными гражданами и правонарушителями, заключенными и отбывшими сроки наказания и др., т. е. приходят на помощь всем, кто в ней действительно нуждается. Кроме того, социальные педагоги специализируются в разных сферах деятельности: экологии, художественном и техническом творчестве, оздоровительно-спортивной деятельности и т. д. Это значит, что социальная педагогика все больше проникает в социальные службы. Не слу-

чайно в развитых странах понятия «социальный педагог» и «социальный работник» часто воспринимаются как синонимы. Более того, иногда понятие «социальный работник» вытесняет изначальное «социальный педагог».

Данное учебное пособие поможет вам разобраться в сущности социальной педагогики и в этапах ее становления и развития.

Обращаясь к материалам пособия, учтите рекомендации ее составителей, которые изложены ниже.

Учебное пособие состоит из глав и параграфов, которые отражают исторические периоды развития социально-педагогической мысли. В конце каждой главы предлагаются биографические сведения о выдающихся деятелях науки. Каждый параграф заканчивается вопросами, которые могут быть использованы на семинарских и практических занятиях. Кроме того, в каждом параграфе приводится список используемых источников. В конце учебного пособия дается перечень вопросов для проверки знаний студентов по истории социальной педагогики и примерные темы рефератов. Заканчивается учебное пособие общим библиографическим списком.

Особое место в освоении истории социальной педагогики отводится самостоятельной работе студентов. Такая особенность курса в сочетании со сложностью изучаемого материала, его проблематикой, многосторонними связями с другими науками, обилием фактического материала требуют к нему соответствующего отношения.

Если задачей преподавателя является отбор и четкое планирование учебного материала, вычленение важнейших проблем, обеспечение оптимального соотношения между содержанием лекций и других занятий, то у студента появляется хорошая возможность раскрыться в процессе самостоятельной деятельности.

Назначение самостоятельной работы в том, чтобы с помощью индивидуального поиска углубить и конкретизировать свои знания о социально-педагогических взглядах и теориях прошлого, разобраться в их значении, понять связи с современностью. Здесь проявляется творческий подход к рассматриваемой проблеме, навыки работы с книгой, умение анализировать прочитанное, систематизировать материал, вести записи, предлагать и отстаивать в дискуссии свою точку зрения. Словом, самостоятельная работа — хороший способ подготовить себя к научным исследованиям, творческому решению задач учебно-воспитательного процесса и в конечном счете профессиональному становлению социального педагога.

Данное пособие поможет организовать самостоятельную работу студентов в различных формах. Рассмотрим формы организации занятий и возможности организации самостоятельной работы в процессе изучения истории социальной педагогики.

Подготовка к лекциям. Лекция традиционно рассматривается как самая пассивная форма работы по отношению к студентам, ведь основная нагрузка в данном случае ложится на преподавателя. Но это совсем не означает, что студент не должен готовиться к лекции. Ведь заранее ознакомившись с материалом предстоящего занятия, он будет гораздо более осмысленно воспринимать новый материал. К тому же преподаватель может не давать на лекции ту информацию, которая изложена в учебниках, и, следовательно, доступна для самостоятельного изучения студентами, а сосредоточиться на раскрытии каких-либо дополнительных сведений по теме.

Подготовка к семинарам. Семинары, в отличие от лекций, призваны развивать самостоятельность студентов, укреплять интерес к научным исследованиям. На семинарах студенты приобретают навыки письменного и устного изложения материала, учатся аргументировать, отстаивать свою точку зрения, осваивают научный аппарат. Для подготовки к семинару можно использовать не только основной текст пособия, но и биографии великих философов, педагогов, общественных деятелей и собственно социальных педагогов, оставивших существенный вклад в социально-педагогической теории и практике; цитаты из их трудов.

Выполнение творческих заданий. Под творчеством обычно понимают **процесс** человеческой деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценности, или итог создания субъективно нового. Варианты творческих заданий могут быть различными. Более того, их может предлагать преподаватель, а может и разработать сам студент (творческие задания позволяют смотивировать студента на активную поисковую деятельность). Вот несколько вариантов творческих заданий, которые можно использовать в процессе изучения истории социальной педагогики. «Задание-композиция» представляет собой небольшую творческую письменную работу, связанную с той или иной проблемой истории педагогики и темой лекции. Интересны задания-композиции, исходящие от студентов, придуманные ими. Часто они свидетельствуют об основательном проникновении автора композиции в учебный материал, его творческом мышлении. Развитию межпредметных связей, расширению интеллекта и повышению интереса к изучаемому предмету служат игровые задания: викторины, кроссворды, шифрограммы, ребусы, шарады и другие разнообразные головоломки. Опять же подобные задания могут быть придуманы самими студентами.

Отчетность по курсу. По истории социальной педагогики отчетность может осуществляться в виде текущей деятельности и итоговой аттестации. В качестве итоговой проверочной работы может выступать семестровая творческая письменная работа. Такая работа наиболее сложна, так как

выполняется в процессе изучения истории педагогики по крупной проблемной теме. Она может выполняться как индивидуально, так и группой из 2—4 студентов, ответственных за отдельные части работы. Главное в работе — не объем записей, а их качество. Требования к подготовке и защите подобной работы должны быть не ниже, чем к подготовке и защите курсовых работ. Работа должна проводиться поэтапно. На первом этапе определяется тема, цель, задачи, структура, литература. Желательно, чтобы тема была прямо или косвенно связана со специальностью, по которой обучаются студенты. Это не только повышает мотивацию к исследованию, но и позволяет студенту проследить эволюцию методов и форм социально-педагогической деятельности, которые ему впоследствии придется применять на практике. Результаты второго этапа, когда выполнена примерно половина работы, подводятся в середине семестра, а на третьем этапе представляется работа в окончательном виде, дней за десять до окончания занятий по курсу.

При выполнении данной работы важно придерживаться следующих требований:

- проявлять настоящую самостоятельность, умение найти и зафиксировать самое существенное. Громоздкие записи свидетельствуют о неумении осмыслить материал, так же как и простое переписывание текстов из учебника;
- записи лучше оформлять в виде тезисов;
- не следует забывать о необходимости грамотного использования социально-педагогической терминологии;
- необходимо соблюдать хронологию, учитывать исторические особенности и национальные традиции страны;
- обязательно делать ссылки на использованную литературу, лучше параллельно с записями составить библиографический список.

Защита итоговой проверочной работы может проходить в виде круглого стола с возможным дискуссионным обсуждением, что будет способствовать, с одной стороны, обмену знаниями, а с другой — формированию коммуникативных навыков у студентов.

Могут быть и другие варианты отчетности. Самостоятельная работа — это творчество и для преподавателя, и для студентов. Главное не забывать о ее огромной значимости и необходимости организации в учебном процессе.

Желаем удачи на этой непростой, но, безусловно, благодатной ниве — в изучении истории социальной педагогики!

Глава

1

Зарождение и становление социального воспитания в период первобытности

1.1. Зарождение и становление воспитания как общественного явления

Изучение истории начинается с характеристики источников. Это, безусловно, относится и к истории социальной педагогики. Ведь знание источника позволяет нам судить об объективности изучаемых данных. Исторические источники чрезвычайно разнообразны. Но все их можно условно разделить на две категории: 1) непосредственные свидетельства прошлого, возникшие в то время, когда это прошлое было для современников их настоящим (вещественные источники — предметы, остатки архитектурных сооружений, произведения искусства и т. д., обнаруженные археологами; письменные документы и т. д.; фольклорные материалы, передававшиеся из поколения в поколение и т. д.); 2) показания о фактах, относящихся к прошлому, отделенные от них большим или меньшим промежуток времени (труды писателей и ученых, этнографические данные, интерпретированные современными исследователями и т. д.).

Важнейшими источниками для изучения происхождения человека, самых ранних этапов его истории служат материалы археологических раскопок и данные этнографии, которая собирает и описывает предметы и явления материальной и духовной культуры разных народов.

Археологические источники позволяют ученым утверждать, что около 3 млн лет тому назад из животного мира — отряда приматов — отпочковалась ветвь гоминид. Гоминиды (от латинского *homo* — человек) — семейство отряда приматов, включает человека современного типа и ископаемых людей. Ученые полагают, что именно она послужила исходной формой эволюции предков человека.

В общепринятой классификации первобытная эпоха человечества (каменный век) включает палеолит (древний каменный век), мезолит (средний каменный век) и неолит (новый каменный век). Палеолит разделяется на ранний (нижний) и поздний (верхний). Иногда последний пери-

од раннего палеолита — мустьерскую культуру — выделяют в средний палеолит. Указанное разделение было создано в XIX в. археологами и отражало отчасти идею о роли технологии в развитии человека, отчасти специфику археологических находок дописменной эпохи. Однако эта классификация плохо отражает специфику воспитания в данную эпоху.

В характеристике особенностей социализации первобытного человека особую роль играл социально-экономический фактор. В частности, необходимо учитывать тот факт, что основными занятиями человека на данном этапе истории были охота, собирательство, рыболовство, относящиеся к присваивающей экономике. А это означало, что человек очень сильно зависел от природы.

Разделение труда предполагало, что охотой и рыболовством занимались мужчины, а собирательством — женщины. Безусловно, это накладывало свой отпечаток на воспитание, а следовательно, и на процесс социализации в целом. Если для мальчиков приоритетным было развитие таких физических качеств, как быстрота, ловкость, сила, выносливость, необходимых для успешной охоты, то для девочек гораздо важнее было развитое обоняние и определенные знания, что позволяло им отличать ядовитые растения от съедобных. «Экзаменатором» в процессе воспитания становилась сама природа, и нерадивость «учеников» могла стоить жизни не только им, но и другим членам общины. Это подчеркивает особую значимость воспитательного процесса.

Согласно еще одной классификации древнейший период в истории человечества связан с такой формой организации человеческого коллектива, как «человеческое стадо». Это также накладывало свой отпечаток на воспитание. Шаг за шагом на протяжении миллионов лет человечество переходило на новый этап своего развития, связанный с родоплеменной общиной. Происходили и преобразования инстинктивной заботы родителей о потомстве и инстинкта передачи социального опыта от предшествующих поколений к последующим.

На огромном хронологическом интервале первобытности могут быть обозначены лишь основные этапы — своего рода опорные пункты на путях антропогенеза: от 1,5 млн до 300—200 тыс. лет тому назад в праобщинах архантропов и от 300—200 тыс. до 45—35 тыс. лет назад в праобщинах палеоантропов — собирателей и охотников — начинается постепенный переход от первичных животнообразных форм деятельности к подлинному человеческому труду¹.

¹ *История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века: учеб. пособие для педагогических учебных заведений / под ред. акад. А. И. Пискунова. М.: ТЦ «Сфера», 2007. С.9.*

Около 1,5 млн лет назад начинается процесс зарождения речи, что повлияло на эволюцию человека в целом. Речь стала важнейшим средством общения, накопления и передачи социального опыта. Общение развивалось в процессе трудовой деятельности, оно становилось одним из главных средств воздействия на психику и поведение детей и взрослых.

Возникновение речи и развитие психики — свидетельство качественно нового этапа в общем процессе становления воспитания. Люди этого времени — архантропы — обладали зачатками понятийного мышления и речи, жили коллективно. Они создали каменное рубило, освоили огонь. Этот «первобытный очаг» способствовал формированию социального типа общения, т. е. возникновению общественных способов обмена информацией².

Очередной этап процесса становления воспитания начинается около 250 тыс. лет назад. В это время зарождаются кровнородственные и семейно-брачные отношения.

Палеоантропы были уже почти людьми. По всей видимости, они родоначальники искусства и верований. Содержание воспитания все более усложняется. Оно по-прежнему носит сугубо прикладной характер. Но теперь в зависимости от пола ребенка ему передаются навыки тех занятий, которые будут для него основными впоследствии: охоты, собирательства, рыболовства, изготовления орудий труда, ведения хозяйства и т. д. Кроме того, человеку необходимо было освоить опыт духовной жизни, религиозного знания, поведения в коллективе.

Дородовое общество делилось на три возрастные группы:

- 1) дети и подростки;
- 2) полноценные и полноправные участники жизни и труда;
- 3) пожилые люди и старики.

При этом первая и последняя группы условно составляли одну — общую. Родившийся ребенок попадал в общую группу подрастающих и стареющих и воспитывался в общении со сверстниками и стариками, умудренными опытом.

В этот период, вероятно, появился и один из самых страшных обычаев первобытного общества — инфантицид, или узаконенное убийство. Убийству подвергались те члены общины, которые уже или еще не могли приносить пользу коллективу. Это были либо немощные старики, либо дети, родившиеся с явными увечьями. Иногда жертвами инфантицида могли стать и здоровые дети. Это случалось, если в коллективе складывалась трудная экономическая ситуация. Матери кормили детей грудью прибли-

² История социальной педагогики (становление и развитие зарубежной социальной педагогики): учебник / под ред. В. И. Беляева. М.: Гардарики, 2003. С.32.

зительно до 3 лет. И если рождался ребенок до того, как она закончит кормить старшего, то ей приходилось выбирать между старшим ребенком и новорожденным. И чаще всего выбор делался не в пользу последнего. Позже, с появлением религии и искусства, инфантицид у некоторых племен превратился в жертвоприношение.

Изучение жизни и быта отсталых народов мира, не достигших первооснов современной цивилизации, находящихся фактически на первобытном уровне, дало основание заключить, что в первобытнообщинном воспитании определенное место занимали игры, имитирующие различные виды труда взрослых членов рода и племени — охоту, рыбную ловлю и другие занятия. Тем не менее, этот совместный труд детей и взрослых приобретал со стороны старших обучающий характер. С другой стороны, детское подражание поведению взрослых в быту, совместном труде, в играх качественно отличалось от животных форм: здесь наблюдается уже сознательная, целенаправленная деятельность, предполагающая волевые усилия и определенную систему социальных связей. Следует заметить, что воспитательные отношения с самого момента своего возникновения базировались на активности и самостоятельности подрастающего поколения. Заметно проявляются элементы свободного воспитания, ненасильственной педагогики. Так, физические наказания как средство воспитательного воздействия отсутствуют у большинства племен или же применяются крайне редко, в исключительных случаях.

Правда, в это время еще отсутствовали специальные приемы и организационные формы воспитания, а воспитание не отделялось от совместного труда. Поэтому в данном случае можно говорить лишь о тенденциях, свидетельствующих о зарождении самых примитивных форм воспитания:

- полностью отсутствовал специально организованный процесс обучения и воспитания;
- воспитательное влияние осуществлялось как непосредственное и преимущественно спонтанное воздействие на ребенка окружающей его социальной среды.

Контрольные вопросы

1. Назовите основные этапы развития воспитания в первобытном обществе.
2. В чем принципиальные отличия передачи опыта у человека и животных?
3. Какие факторы оказывали наиболее существенное влияние на процесс социализации первобытного человека?

Список литературы

- БРЕЙ, У. Археологический словарь / У. Брей, Д. Трамп. — М., 1990.
- ВЫГОТСКИЙ, Л. С. Этюды по истории поведения : обезьяна. Примитив. Ребенок / Л. С. Выготский, А. Р. Лурия. — М., 1993.
- ИСТОРИЯ педагогики и образования от зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века : учеб. пособие для пед. учеб. заведений / под общ. ред. А. И. Пискунова. — М., 2007.
- ИСТОРИЯ социальной педагогики (становление и развитие социальной педагогики) / под ред. В. И. Беляева. — М., 2003.
- КОН, И. С. Ребенок и общество : (историко-этнографическая ретроспектива) / И. С. Кон. — М., 1988.

1.2. Социальное воспитание в родовой и соседской общинах

Процесс становления воспитания как общественного явления завершился примерно 35—40 тыс. лет назад. В это время на историческую арену выходит человек разумный (*homo sapiens*). Если бы младенца, родившегося 40 тыс. лет назад, поместили в нашу эпоху и воспитывали бы в соответствии с современными обычаями и традициями, то он ничем не отличался бы от современных детей. Человек современного типа, обладающий сознанием и речью, целенаправленно и организованно осуществлял воспитание молодежи. Трудовая деятельность, рост социального опыта, его все больше увеличивающийся объем и усложнение мозга, все большее осознание значения воспитания для общины и каждого ее члена не могло быть пущено на самотек, происходить стихийно.

В отношении эпохи родового строя у ученых есть возможность по этнографическим данным в известной мере воссоздать существовавшую тогда систему обучения и формирования потомства. Ее основной целью было развитие трудовых навыков, чувства верности интересам рода и племени при безусловном подчинении им интересов отдельной личности, сообщение знаний о традициях, обычаях и нормах поведения в данном роде и племени на основе ознакомления со сложившимися в них преданиями и верованиями.

Таким образом, становление воспитания как целенаправленного осознанного взаимодействия взрослых и детей, в ходе которого осуществляется подготовка последних к будущей самостоятельной жизни, начинается примерно около 2,5 млн лет назад. Завершение этого процесса происходит с появлением «человека разумного» (поздний мезолит). Этот человек уже многое знал: умел вправлять переломы, вывихи, залечивать ра-

ны, удалять зубы, лечить простуду, применять змеиные укусы, делать несложные хирургические операции. В позднем мезолите люди умели проводить ампутацию конечностей и даже трепанацию черепа³.

Если говорить об организации жизни «человека разумного», то она была общинной. Вначале формируется раннепервобытная родовая община охотников и рыболовов, а затем (приблизительно в 8—5 тысячелетии до н. э.) — позднеродовая соседская община земледельцев и скотоводов.

Особенностью социального воспитания в этот период является его органическая целостность, комплексность и единство: воспитание — физическое, умственное, нравственное и трудовое — и обучение были слиты в один процесс. Воспитание в узком смысле слова все более становится важным фактором социализации (воспитания в широком смысле).

По всей видимости, в раннепервобытных общинах сложилась материнская родовая организация — матриархат, или передача родства по материнской линии. Отношение к материнству носило культовый характер. Об этом свидетельствуют многочисленные находки скульптурных и рельефных изображений женщин — «палеолетических Венер» (на Дону у с. Костенки и Гагарино, в Прибайкалье, возле Австрийского Виллендорфа, в Богемии и т. д.). Этнографические источники свидетельствуют, что подобные изображения являлись не только символом экономического благополучия рода, но и своеобразным оберегом матерей и детей. Матриархальные отношения предполагают, что первым и основным субъектом воспитания для ребенка является мать, хотя при этом в процессе социализации огромную роль играет вся община, члены которой связаны кровнородственными отношениями, т. е. воспитание носило общественный характер. Все взрослые приглядывали за детьми, женщины кормили грудью не только своих, но и чужих детей и т. д. Таким образом, дети находились под постоянным присмотром. Поэтому социальное сиротство и беспризорность были не свойственны эпохе первобытности.

Процесс взросления в этот период был чрезвычайно коротким. Этнографические данные позволяют судить о том, что уже в первые годы жизни ребенок активно вводился взрослыми в коллективную деятельность, в систему отношений между людьми. Дети наблюдали, копировали действия взрослых, важное место в воспитании принадлежало игре. С помощью игры моделировалась общественная, производственная, бытовая жизнь общины. Все большая специализация в трудовой деятельности по половозрастному признаку неизбежно вела к дифференциации воспитания

³ *История социальной педагогики (становление и развитие зарубежной социальной педагогики)*. С.33.

мальчиков и девочек. В то время существовало две основные специальности — мужчина и женщина. Мужчина — воин, охотник, добытчик, а женщина — хранительница очага, воспитатель детей.

Если воспитание должно готовить к будущей самостоятельной трудовой жизни, то оно, следовательно, должно быть связано с ней. «Сидя на берегу, плавать не научишься», — утверждали древние. Социальное воспитание в общине проходило в единстве с жизнью, оно было ее естественной и органичной частью и не рассматривалось как подготовка к будущей жизни. Уже с 3—4 лет ребенок имел определенные задания. У индейцев Перу детей до 2 лет воспитывает мать, отец учит ходить. Затем старшим детям поручают учить их говорить, плавать, играть. С 6 лет их начинают приучать к будущим обязанностям, а с 8 берут на охоту. Это обстоятельство — также могучий фактор высокой результативности первобытного воспитания и процесса социализации в целом⁴.

В это время появляются и своеобразные первобытные «наглядные пособия», применявшиеся в процессе обучения и воспитания. Это игрушки-талисманы, чаще всего изображавшие животных. Они изготавливались из кости или мягких пород камня. Подобные находки нередко встречались археологам именно в захоронениях детей и подростков (погребение подростка на Дону у с. Костенки)⁵.

В пещерах, которые использовались как места стоянок или для проведения ритуальных действий первобытными охотниками и рыбаками, были обнаружены рисунки животных, сцен охоты, которые отличались особенной реалистичностью (Капова пещера на Урале; Альтамира, Ляско, Нио, Труа Фрер и др. во Франции; Кастильо в Испании). Ученые называли их «пещерной живописью». Некоторые рисунки представляли собой изображение животного с целенаправленно нанесенными точками, в которые необходимо попасть на охоте. Эти древнейшие «наглядные пособия» явно использовались в процессе обучения подростков навыкам коллективной охоты.

В основе взаимоотношений всех членов родового коллектива лежали такие принципы, как равенство, групповая солидарность, взаимопомощь. Они и являлись своеобразным регулятором поведения. Поэтому формирование соответствующих норм поведения было одной из основных функций общины. С этой целью применялись специальные средства воспитательно-го характера: участие в ритуальных церемониях, праздниках, применение ритуальных запретов (табу), устрашение, одобрение, порицание, преду-

⁴ *История социальной педагогики (становление и развитие зарубежной социальной педагогики)*. С. 34.

⁵ *История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века*. С.11.

преjudение. Воспитательную функцию выполняло и зарождающееся устное народное творчество. Мифы, легенды, сказания создавали образ идеального человека, героя, которому нужно подражать. Все это включало детей в эмоциональную атмосферу родовых обычаев, образа жизни, вырабатывало у них соответствующие идеалы и ценностные ориентиры.

Общая модель воспитания в первобытной общине выглядела следующим образом: первые 3—4 года ребенка воспитывает мать; с 3—4 лет дети начинают помогать по хозяйству; в 6—8 лет происходит разделение воспитания по полу; с 9—11 лет начинается подготовка к инициации; в 13—15 лет прохождение через инициацию. Сам обряд, в сущности, определялся как смерть детства и рождение взрослости, при этом мальчик, как правило, получал новое имя⁶.

Интересно, что у некоторых народов для подготовки к инициации существовали специальные «учреждения» — «дома молодежи», в которых отдельно учились юноши и девушки. Изучение учеными-этнографами в XIX — нач. XX в. сохранивших многие черты первобытности племен в Новой Гвинее, Южной Америке, Австралии и в других местах земного шара позволило установить, что подготовка к инициации длилась от нескольких недель до нескольких лет. В этот период юноши и девушки изолировались от взрослых и детей, должны были воздерживаться от определенных видов пищи, им запрещалось участвовать в празднествах, они должны были соблюдать ряд других запретов.

У отдельных племен в Южной Америке, аборигенов Австралии и во многих других племенах юноши в период подготовки к инициации выполняли различные виды непростых трудовых заданий (они, например, занимались охотой на грозных и сильных зверей — тигров, леопардов, диких кабанов и др.) Старейшины знакомили их с правами и обязанностями в данном роде и племени, рассказывали мифы, повествующие об их истории.

Старые женщины в это время прививали девушкам навыки ведения домашнего хозяйства, ухода за маленькими детьми и больными стариками. Таким образом, первыми педагогами-воспитателями были старейшие, умудренные жизненным опытом и хорошо знавшие родовые и племенные традиции члены общества.

Сами инициации были нелегкой и даже часто мучительной формой испытания — вроде выбивания зубов. Они были необходимым условием того, чтобы подростки могли быть признаны полноправными членами родового общества. Начинались инициации с раскрашивания, ритуальных действий (костер, танцы, принесение жертвы и т. п.). Затем проводился

⁶ История социальной педагогики (становление и развитие зарубежной социальной педагогики). С.36.

экзамен на взрослость, когда испытуемый должен был выполнить задание (например, поймать с трех раз руками рыбку) и продемонстрировать терпение, ловкость, выносливость (жажды, болевых ощущений). Во время инициации снимался последний запрет (табу) на верования, обряды. Завершались инициации обрядовым посвящением всех юношей и девушек во взрослые члены рода. Такой обряд превращался в праздничное торжество, в котором участвовала вся община.

Социально-педагогический смысл инициации состоит в том, что дети переходили из одной возрастной группы в другую (община состояла из детей, взрослых и стариков), получая новый общественный статус — взрослого полноправного члена общины. Экзамен «держали» не только испытуемые, но и вся община: она же и выступала основным субъектом социализации.

Особого внимания заслуживает проблема качества социальной подготовки молодежи: кроме того, что для этого выделялись лучшие представители взрослого населения общины (мастера-профессионалы), сам экзамен принимала вся община. Она должна была удостовериться в том, насколько хорошо и надежно усвоены молодежью общественные правила и нормы поведения, взаимоотношения со взрослыми и стариками; приверженность их к религиозным верованиям и обрядам; способность самостоятельно обеспечивать и защищать жизнь свою и соплеменников. Система подготовки молодых поколений как бы естественно замыкалась: община начинала эту подготовку, она же и заканчивала ее, принимая экзамен на социальную зрелость⁷. Однако этнографы пришли к выводу, что такая система воспитания, основанная на испытаниях и обряде посвящения, применялась не во всех племенах. В некоторых из них старшие дети-подростки и юноши заботились о младших, учили их правильной речи, плаванию и т. д. С 8—9 лет мальчики участвовали вместе с отцами в охоте, а девочки помогали матерям вести домашнее хозяйство. Постепенно в таких делах и занятиях без каких-либо специальных испытаний дети становились полноправными членами родовой общины — взрослыми.

Таким образом, в раннепервобытной общине воспитание по-прежнему еще окончательно не выделилось из производственно-бытовых отношений, естественного ритма жизни родového коллектива. Но количественное накопление приемов воспитательно-обучающей направленности подготовило изменения, произошедшие на этапе позднеродовой общины.

В 8—5 тысячелетиях до нашей эры племена, населявшие районы Передней Азии, Северной Африки и т. д. начали переход от присваивающих форм хозяйствования к производящим, т. е. к земледелию и скотоводству.

⁷ История социальной педагогики (становление и развитие зарубежной социальной педагогики). С.35—36.

Это, в свою очередь, привело к изменению образа жизни, усложнению не только экономических, но и социальных его составляющих.

Труд мужчины уже не требовал его длительного отсутствия, родство начинает передаваться по мужской линии. Итогом этих процессов стала эволюция института семьи и брака. Групповая форма брака сменилась парной. Супружеская пара превратилась в основной субъект воспитания. Половозрастной характер организации жизни по-новому выражался в процессе социализации. Девочки воспитывались матерью, ее сестрами; мальчики — отцом, родственниками по мужской линии.

Усложнение процесса производства привело к очередному разделению труда, к выделению не только земледелия и скотоводства, но и ремесла, что в свою очередь, стало причиной возникновения различных профессий. Возможность сохранить плоды собственного труда, появление излишков привели к началу расслоения общины, ранее основанной на принципах равенства. Заботясь о продолжении и укреплении своей родословной, семья (отец прежде всего) передавала свою профессию детям. Профессиональная подготовка включала не только передачу производственных знаний, умений и навыков, но и норм социального поведения, религиозных представлений, мировоззренческих установок — взглядов, представлений, убеждений.

С процессом дифференциации общества и воспитания начинает «ветвиться» и процесс социализации: он теряет свою целостность и обязательность для всех членов общины. Социализация и воспитание привилегированных групп существенно отличались от воспитания земледельцев и ремесленников. Изменились и инициации. Вначале усложнилось их содержание: теперь оно превратилось в совокупность теоретической, практической и ритуальной частей. В «домах молодежи» юноши и девушки заучивали наставления о порядке проведения всякого рода хозяйственной и воинской деятельности, родовые предания, мифы, песнопения; изучали обряды, ритуальные танцы; закаливали волю, характер; отработывали и проверяли соответствующие знания и практические умения. Но постепенно инициации утратили обязательный и всеобщий характер и превратились в институт воспроизводства социальной элиты: этим обрядом подчеркивалось особое социальное положение прошедших испытание. В первую очередь, этому обряду подвергались дети вождей и жрецов.

Расслоение общества привело к противоречию между целями и требованиями воспитания и интересами и возможностями ребенка, к рассогласованию ценностных ориентиров в зависимости от социальной принадлежности. Появление множества профессий требовало все большей специализации воспитания, организованного вмешательства взрослых в мотивы поведения ребенка. Все это привело к профессионализации само-

го процесса воспитания: возникновению специализированных воспитательно-образовательных учреждений; людей, занимающихся данным видом деятельности на профессиональной основе.

Таким образом, следует говорить о том, что одновременно с рождением человеческого общества рождается и процесс социализации — процесс вхождения и адаптации его членов в систему общественных отношений, который имеет объективную природу происхождения. Социализация наблюдалась на всей территории проживания первобытной общины. Можно сказать, что существовало единое социально-педагогическое образовательное пространство. Особенности социализации первобытной общины являются: община как ее субъект («инициаторы» как ее представители); социальный процесс и воспитание (в узком и широком смысле) практически совпадают, так как их субъектом выступает община; воспитание мальчиков и девочек — ее основные «направления»; она — целостный и всеобщий процесс на последнем этапе подготовки молодежи, дифференцирующийся по половозрастному принципу.

Контрольные вопросы

1. Охарактеризуйте главные особенности социального воспитания в родовой общине.
2. Охарактеризуйте главные особенности социального воспитания в соседской общине.
3. В чем социально-педагогический смысл инициации?
4. Каковы особенности социализации в первобытном обществе?

Список литературы

- АНИСИМОВ, А. Ф. Духовная жизнь первобытного общества / А. Ф. Анисимов. — М., 1984.
- БРЕЙ, У. Археологический словарь / У. Брей, Д. Трамп. — М., 1990.
- ВЫГОТСКИЙ, Л. С. Этюды по истории поведения : обезьяна. Примитив. Ребенок / Л. С. Выготский, А. Р. Лурия. — М., 1993.
- ИСТОРИЯ педагогики и образования от зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века : учеб. пособие для пед. учеб. заведений / под общ. ред. А. И. Пискунова. — М., 2007.
- ИСТОРИЯ социальной педагогики (становление и развитие социальной педагогики) / под ред. В. И. Беляева. — М., 2003.
- КОН, И. С. Ребенок и общество : (историко-этнографическая ретроспектива) / И. С. Кон. — М., 1988.
- ТАЙЛОР, Э. Б. Первобытная культура / Э. Б. Тайлор. — М., 1989.

Глава

2

Социальная педагогика за рубежом в период древности (IV тыс. до н. э. — V в. н. э.)

2.1. Становление и развитие социального воспитания в государствах Древнего Востока: Египет, Двуречье, Палестина

Как уже было сказано выше, особенности социализации определяют-ся различными факторами, такими, как социально-экономический, политический, мировоззренческий. В свою очередь, специфика развития хозяйства той или иной страны связана с природно-географическим положением. Поэтому анализ социально-педагогической практики и мысли стран Древнего Востока мы будем начинать с описания географического положения и природных условий, а также с характеристики источников.

Территориальные и временные границы Древнего мира огромны. Он существовал более пяти тысячелетий (V тыс. до н. э. — V в. н. э.) и охватывал четыре материка — Европу, Африку, Азию, Америку. Древние цивилизации оставили человечеству первое бесценное наследие организованного воспитания и обучения. Помимо древних цивилизаций Востока (Двуречья, Египта, Индии и Китая), такой опыт был накоплен в античном мире Средиземноморья, где господствовали традиции греко-римской культуры.

Интересно, что этот опыт социального воспитания был сходным для разных народов, несмотря на территориальные и хронологические различия. Фактически воспитание в эпоху древности носило типологический характер. Аргументом в пользу такой «типологичности» является история древних цивилизаций Южной Америки, возникших в III — II тысячелетиях до н. э. Не будучи связаны с остальным миром, они, тем не менее, выработали опыт обучения и воспитания, сходный с опытом древних цивилизаций Древнего Востока⁸.

Переходный период, когда зародились первые человеческие цивилизации, характеризовался глубинными переменами в практике воспитания и обучения: качественно менялись способы передачи культурного насле-

⁸ История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века. С. 20.

дия предков от взрослых к детям. Возникали специальные образовательные структуры для обучения подрастающего поколения.

В эту эпоху как бы завершался дописьменный период истории, когда речь и пиктографическое (рисунчатое) письмо как главные способы передачи информации приблизительно с III тысячелетия до н. э. начали частично заменяться собственно письменностью — клинописной и иероглифической. Начавшееся на исходе первобытной истории отделение умственного труда от физического вызвало к жизни появление новой специальности — учителя.

Если период первобытного общества был временем становления и развития социально-педагогической практики, то период появления цивилизаций на Древнем Востоке можно считать временем формирования на основе практики социально-педагогической мысли.

Древний Египет находился на севере Африки. Его издревле называли «даром Нила». Это связано с тем, что Египет развивался как аграрная цивилизация. Главным занятием египтян было ирригационное земледелие. Они селились на берегах Нила и возделывали зерновые, обильно произраставшие здесь благодаря плодородным почвам. Ежегодно Нил разливался, оставляя на берегах плодородный ил, являвшийся естественным удобрением. С целью расширения посевных площадей египтяне строили каналы. Ирригационная система могла содержаться в порядке только при условии сильной государственной власти. Не случайно политическое устройство страны представляло собой деспотическую монархию.

Фараон — глава государства был практически богом. Ему поклонялись, как богу, на праздниках он выступал в образе верховного божества. Развитие воспитания и образования в Египте было обусловлено нуждами и потребностями государства. Образование рассматривалось прежде всего как способ воспроизводства политической системы страны.

Социальная структура общества характеризовалась неравенством. Следовательно, и воспитание было неодинаковым по отношению к разным слоям общества. Так, дети знати воспитывались, как правило, при дворе фараона вместе с наследником престола. Большое место в придворном воспитании занимали физические и военные упражнения, езда на колесницах. Воспитанников учили также правилам поведения и дворцового распорядка. Впоследствии они занимали высокие административные посты. Дети простых земледельцев и ремесленников не имели возможности получить хорошее образование и чаще всего были безграмотны.

Мировоззрение египтян носило религиозный характер. Они верили в загробную жизнь. Египтяне поклонялись разным божествам, среди которых особенно почитались Осирис и Исида — боги подземного царства. Это

они «судили» душу умершего, решая ее участь. На одну чашу боги весов клали душу, а на другую «кодекс поведения» (маат). Если чаши уравновешивались, умерший мог начать новую жизнь в загробном царстве.

К основным источникам по истории социальной педагогики относятся: археологические памятники (помещения для школ, предметы быта, письменные принадлежности), тексты папирусов (мифы, сказания, предания, религиозные тексты, различные поучения). «Почувствия» создавались жрецами и служили не только классическими текстами, но и основным материалом для чтения в школе. Помимо правил житейской мудрости, «Почувствия» часто содержали живое изображение человеческих профессиональных знаний, а также предписания относительно поведения учеников, включавшие послушание, сосредоточенность, прилежание и т. д. Они составлялись в духе подготовки к загробной жизни, служили стимулом формирования нравственности и отражали идею крайней важности воспитания и обучения: «Подобен каменному идола неуч, кого не обучал отец».

Главным субъектом воспитания в Древнем Египте на протяжении тысячелетий являлась семья. Целью обучения была подготовка к деятельности, которой традиционно занимались члены семьи. Семейное воспитание и обучение отражали характер взаимоотношений между женщиной и мужчиной, которые в семье строились на равноправной основе. Поэтому обучению мальчиков и девочек уделялось одинаковое внимание. Судя по древнеегипетским папирусам, детям уделялось особое внимание, поскольку, согласно верованиям египтян, сыновья и дочери могли дать родителям новую жизнь, совершив погребальный обряд.

Вероятно, материнское воспитание преобладало в первые годы жизни ребенка, когда он особенно нуждался в любви, нежности и заботе. И если девочек в процессе взросления воспитывала мать, то главная роль в воспитании мальчиков переходила к отцу, ведь именно он являлся носителем профессии, а соответственно должен был передать ее сыну. Отцы-ремесленники при обучении порой использовали детские игрушки: модели земледельческих орудий, мельниц, кузниц и пр. Лишь военное дело находилось вне строго специального сословно-профессионального обучения. Будущих воинов учили владеть оружием, особыми упражнениями развивать силу, выносливость, ловкость. Основными методами воспитания, вероятнее всего, являлись игровой, соревновательный, поощрение. Использовался наглядный метод, личный пример. Однако за нерадивость сурово наказывали.

Безоговорочный и абсолютный авторитет отца-наставника был освящен многовековыми традициями. Приверженец таких традиций, автор «Почувствия гераклеопольского царя» (XIII в. до н. э.) писал: «Всегда сле-

дуй отцам и предкам своим». С этими традициями был тесно связан обычай передачи профессии по наследству — от отца к детям. К примеру, в одном из папирусов перечислены 25 поколений строителей, принадлежавших к одной семье⁹.

Важно отметить еще одну особенность древнеегипетского миропонимания. Несмотря на то, что детям здесь уделялось довольно много внимания (ведь согласно верованиям именно дети могли дать родителям новую жизнь, совершив погребальный обряд), ребенок здесь рассматривался как незавершенный взрослый, поэтому порой в процессе его воспитания сознательно игнорировались особенности детского возраста. Это нашло отражение не только в характере содержания «Почучений», но и в древнеегипетском изобразительном искусстве, где трудно отличить детей от взрослых. Масштабы человеческой фигуры определялись не возрастом человека, а его положением в государственной иерархии¹⁰.

В долине Нила сложился определенный психологический тип личности. Идеалом древнего египтянина считался немногословный, стойкий к лишениям и ударам судьбы человек, который несмотря на все жизненные трудности остается добрым, отзывчивым, готовым бескорыстно помочь попавшему в беду. Этот идеал довольно ярко отражен в древнеегипетской мифологии.

Так, в мифе «О Правде и Кривде» положительный герой Правда (мифический идеал) предстает добрым и терпеливым. Вероятно, за эти качества боги награждают его удивительной красотой, которая впоследствии помогает ему выйти победителем из самых сложных жизненных ситуаций. В противоположность ему его брат Кривда зол, жаден, завистлив. И внешность под стать его характеру — он «горбатый отвратительный карлик». Кривда, несправедливо обвинив брата, подкупив судей, ослепляет его и обрекает на гибель. Но даже слепой, измученный жаждой, брошенный в пустыне Правда остается прекрасен. Ему не только удается спастись, жениться, вырастить сына. Его благородный сын наказывает Кривду за все совершенные им злодеяния. Из мифа становится понятно, что боги и люди всегда будут на стороне «идеала». В то время как «антиидеал» рано или поздно получит по заслугам за все содеянное им¹¹.

⁹ *История педагогики*. Ч. 1: С древнейших времен до XVII в. : учеб. пособие для пед. ун-тов / под ред. А. И. Пискунова. М. : ТЦ «Сфера», 1997. С. 36.

¹⁰ *Басов Н. Ф.* История социальной педагогики: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Н. Ф. Басов, В. М. Басова, А. Н. Кравченко. М. : Изд. центр «Академия», 2007. С. 24.

¹¹ *Мифы и легенды народов мира. Древний Египет. Месопотамия* / И. В. Рак, А. И. Немировский, Л. С. Ильинская. М. : Мир книги ; Литература, 2006. С. 164—170.

Примером подобного идеала могут служить высказывания египетских вельмож, сохранившиеся на стенах гробниц. Правитель Элефантины Хархуф, живший примерно в середине XXIV — XXIII вв. до н. э., оставил на стенах своей гробницы надпись: «Я превосхожден... любим отцом моим, хвалим матерью моей, постоянно любим всеми братьями своими. Я давал хлеб голодному и одеяние нагому. Я говорил хорошее и повторял желаемое. Я никогда не сказал ничего плохого о ком-либо власть имущему, ибо я хотел, чтобы было мне хорошо у бога великого». А слова вельможи Пиопинахта донесли до нас следующую заповедь: «Не будь алчен по отношению к родичам своим, мольбы кротких могущественнее силы».

Исходя из этого можно предположить, что ребенку нужно было прежде всего научиться слушать и слушаться. В ходу был афоризм: «Послушание — это наилучшее у человека». В логике подобного идеала шло обучение и воспитание. Нравственное воспитание в Древнем Египте осуществлялось по преимуществу через заучивание различных наставлений, имеющих морально-этическое значение. Вот пример некоторых из них: «Лучше уповать на человеколюбие, нежели на золото в сундуке», «Лучше есть сухой хлеб и радоваться сердцем, нежели быть богатым, но познать печаль».

Однако постепенно идеалы и цели воспитания пересматривались. Древний папирус, относящийся к I тысячелетию до н. э., свидетельствует, что уже тогда появились различия в понимании того, каким надлежит быть человеку. Автор явно спорит с теми, кто отходил от традиционной покорности и безынициативности. Он пишет, что такие люди уподобляются растению, лишенному тепла и воды¹². Вероятно, инициативность, умение формировать и защищать собственную точку зрения — качества, соответствующие новому идеалу человека. Однако, по всей видимости, они были свойственны лишь для воспитания знати. Для народа по-прежнему идеалом оставалось послушание и терпение.

Еще одним из субъектов социализации в Древнем Египте была школа. Первые сведения о школьном обучении древних египтян восходят к III тысячелетию до н. э. Школа здесь возникла как семейный институт. Чиновник или жрец обучал сына, который впоследствии должен был сменить его на той или иной должности. Позже в таких семьях появляются небольшие группы учеников. Опытный высокопоставленный администратор брал к себе «в сыновья» несколько подростков и обучал их технике управления, составления документов, знакомил с нравственными и религиозными представлениями. Причем количество таких учеников порой определяло достоинство и авторитет чиновника.

¹² Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики: учеб. пособие для вузов. М.: ФОРУМ-ИНФРА-М, 1998.

Приобретение грамотности, профессия писца рассматривались как залог социального благополучия. Так, в «Почении отца к сыну», описывая труд представителей разных профессий, автор делает акцент на тяготах, связанных с ними. Все они влекут тяжелые заболевания, подчас несут опасность для жизни при минимальном вознаграждении. В сравнении с ними профессия писца является привилегированной: «Смотри, нет другой должности, кроме должности писца, где человек всегда начальник».

С развитием государственного аппарата и ростом потребности в подготовленных чиновниках в Египте появляются школы при храмах, дворцах царей и вельмож. Обучали в них с 5 лет. Поначалу ученик должен был научиться правильно и красиво писать и читать, затем составлять деловые бумаги, соблюдая соответствующий стиль. Учащиеся делились на группы в соответствии с возрастом и уровнем знаний. И в это, и в более позднее время целью образования в Египте всегда оставалось достижение высокого социального статуса¹³.

Система школьного образования в Древнем Египте была двухступенчатой. Первую представляла элементарная школа, где дети овладевали навыками чтения и письма. На первоначальной стадии обучения заботились прежде всего о шлифовке техники изображения иероглифов. Затем все больше внимания стали уделять содержанию текстов. На продвинутом этапе обучали красноречию, что почиталось наиважнейшим качеством писца. «Речь сильнее оружия», «Речь спасает, но может и погубить», — говорится в древнеегипетских папирусах. Через некоторое время подростки становились «помощниками» учителей, и это составляло как бы вторую ступень обучения.

Древнеегипетское образование довольно долго сохраняло традиции ученичества и семейного воспитания. Учителя часто называли «отцом», а ученика «сыном». Кроме того, учеников обучали этикету и ораторству, умению слушать. Таким образом, школа не только давала сумму знаний, но и воспитывала стиль поведения. Занятия в школе шли с раннего утра до позднего вечера.

Фактически школа становилась для учеников главным институтом социализации. Чтобы достичь успеха, школьники должны были забыть про игры и другие радости детской жизни. Вот что говорится в одном из папирусов, где учитель наставляет нерадивого ученика: «Вставай на свое место! Книги уже лежат перед твоими товарищами. Читай прилежно книгу. Люби писание и ненавидь пляски. Целый день пиши твоими пальцами и читай ночью. Не проводи дня праздно, иначе горе твоему телу. Спрашивай

¹³ История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века. С. 26.

совета того, кто знает больше тебя. Мне говорят, что ты забрасываешь ученье, ты предаешься удовольствиям, ты бродишь из улицы в улицу, где пахнет пивом. А пиво совращает душу. Ты похож на молельню без бога, на дом без хлеба. Тебя учат петь под флейту. Ты сидишь перед девушкой, и ты умащен благовониями. Твой венок из цветов висит у тебя на шее. Я свяжу твои ноги, если ты будешь бродить по улицам, и ты будешь избит гиппопотамовой плетью».

Из этого источника видно, что обучение в школах было тяжким трудом. Только для овладения грамотой ученику следовало запомнить не менее 700 иероглифов, которые к тому же отличались от живой речи. Основным материалом для письма был папирус, изготавливавшийся из одноименного болотного растения. Однако в силу сложной процедуры изготовления папирус был довольно дорогим материалом. Поэтому школьники учились писать на глиняных черепках. У каждого школьника был собственный набор письменных принадлежностей: чашка с водой, деревянная дощечка с углублениями для черной краски из сажи и красной краски из охры, а также тростниковая палочка для письма.

Принятые в Древнем Египте педагогические методы и приемы соответствовали целям и идеалам воспитания и обучения. Учитель обыкновенно обращался к ученику с такими словами: «Будь внимателен и слушай мою речь; не забудь ничего из того, что говорю я тебе». Наиболее эффективными для достижения подобного повиновения считались физические наказания, которые считались естественными и необходимыми. Школьным девизом были слова, записанные в одном из древних папирусов: «Дитя несет ухо на своей спине, нужно бить его, чтобы он услышал».

Помимо письма в ряде школ обучали математике, географии, астрономии, медицине, языкам других народов. Сообщались некоторые сведения по математике, которые могли понадобиться для расчета строительства каналов, храмов, пирамид, подсчета урожая, астрономических вычислений, использовавшихся, в частности, для прогноза разливов Нила. Географии часто обучали в сочетании с геометрией, чтобы ученик мог научиться рисовать план местности.

Постепенно специализация обучения усиливалась. Так, в эпоху Нового царства (V в. до н. э.) появляются школы врачей-лечителей. К тому времени были накоплены знания и написаны учебные пособия по диагностике и лечению почти полусотни различных болезней. Египтяне, таким образом, достигли высокого уровня развития в различных научных сферах.

Древнее Двуречье — это территория между реками Тигр и Евфрат. Здесь уже в IV тысячелетии до н. э. возникли города-государства, такие, как Шумер, Аккад, Ур, Урук, Вавилон и др., а впоследствии сменявшие друг друга государства Вавилония, Ассирия. Точно так же, как и в Египте, здесь

главным занятием стало земледелие, основой которого была ирригационная система. Во многом процессы социально-экономического и политического развития Египта и городов-государств Древнего Двуречья были схожи. Поэтому и в системах социального воспитания в этих регионах, как указывалось выше, мы находим некоторые сходства.

Источники по истории социального воспитания государств Древнего Двуречья также представлены вещественными (археологическими) и письменными. Последние представляют собой клинописные тексты, обнаруженные на камне в виде рельефов и на глиняных табличках. Интересно, что в Двуречье дефицит дерева привел к тому, что в качестве материала для письма стала использоваться глина. Значки в виде клинышков, наносившиеся на мягкую глину, и дали название письменности. В отличие от папируса глина очень хорошо сохраняется. Оказавшись в огне пожара (а пожары были типичным явлением для истории государств данного региона из-за постоянных войн), таблички становились только прочнее. Поэтому письменных источников по истории данного региона сохранилось достаточно много.

Для социальной педагогики интересны литературные тексты (мифы, легенды, сказания), законодательные акты (законы Ур-Намму, Хаммурапи), поучения и наставления, анналы и хроники.

Одной из древнейших в Двуречье была *Шумерская* цивилизация. Ее можно уверенно отнести к числу самых загадочных в истории человечества. Археологические исследования, проводившиеся в этом географическом регионе, дают очень противоречивую информацию о том, когда и как она появилась. Известно, что приблизительно 45—15 тыс. лет назад на территории Шумера и сопредельных с ним жили племена примитивных людей. Стремительный взлет и развитие здесь большого числа ремесел и наук и культуры в целом произошел около 3400 г. до н. э. Так что Шумер можно считать еще и одной из древнейших цивилизаций на земле.

Что касается идеала воспитания, то некоторые его черты можно проследить на основе шумерских мифов и сказаний. Один из таких текстов — «Сказание о Гильгамеше». Гильгамеш совершает немислимое путешествие в страну, откуда нет возврата, в подземный мир, ради своего побратима и друга Энкиду. Интересно, что в союзе Гильгамеша и Энкиду выражена идея противоположности естественного состояния человечества и прогресса. Гильгамеш — человек городской цивилизации, уже в самые ранние эпохи враждебной миру природы. В начале мифа он испорчен преимуществами своего происхождения (на две трети бог, на одну — человек), своей властью, дающей ему возможность осуществлять произвол над подданными. Энкиду — дитя природы, естественный человек, не знающий ни благ, ни зла цивилизации. В схватке между ними нет победителя (герои равны фи-

зической силой). Но Энкиду одерживает моральную победу над Гильгамешем. Он уводит его из города в степь, выпрямляет характер, очищает душу¹⁴.

В еще одном сказании герой Лугальбанда — «смекалист, поступает разумно». Он, рискуя жизнью, спасает войско своего отца, становится скороходом и помогает своим согражданам одержать великую победу.

Таким образом, шумерские мифы и сказания изображают такие черты (которые нужно воспитывать), как готовность к самопожертвованию ради друга и Родины, способность посвятить свою жизнь служению людям и, наконец, сила, мужество, смекалка. Если в Шумере действительно стремились к воспитанию подобного идеала, то, вероятно, в этом и есть причина столь стремительного экономического и культурного взлета.

Как и в других государствах Двуречья, в Шумере первичным институтом социализации была семья. Главой семьи был отец. Женщина занимала подчиненное положение. Дети должны были с уважением относиться к родителям, ведь согласно законодательным актам родители несли за них ответственность. Отец считался наставником и должен был подготовить сына к будущей профессиональной деятельности. «Слушайте дети своего отца и внимайте, чтобы научиться разуму», — говорилось в одном из поучений.

Однако уже в III тысячелетии до н. э. здесь появились школы. Это было связано прежде всего с возникновением государства. Для службы были нужны чиновники, правоведы, писцы, сборщики налогов и т. д. Семья не могла справиться с проблемой подготовки таких специалистов. Возникла необходимость в создании какого-либо общественного института, который смог бы удовлетворить эту потребность. Так появляются первые школы. С появлением института школы возникает и новая сфера социально-педагогической деятельности, связанная с проблемами «вхождения» ребенка в систему общественных отношений¹⁵.

Школы возникали при храмах, но в дальнейшем существовали вне их. Шумерские школы назывались «эдубба» («дом табличек»). Первые эдуббы были небольшими учреждениями с одним учителем. Обычно ученики жили дома. В обязанности учителя входило управление школой и изготовление табличек-моделей, которые ученики заучивали, переписывали в таблички-упражнения. В крупных «домах табличек» имелись особые учителя письма, счета, рисования и пр. В таких учебных заведениях мог служить специальный управитель, следивший за порядком и дисциплиной¹⁶.

¹⁴ Мифы и легенды народов мира. Древний Египет. Месопотамия. С.279.

¹⁵ История социальной педагогики (становление и развитие зарубежной социальной педагогики). С.41.

¹⁶ Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики.

Обучение в школе было платным, при этом размер платы варьировался в зависимости от авторитета учителя. Иногда, чтобы заручиться особым вниманием педагога, родители делали ему какие-либо подарки. Основным приемом воспитания в школе, как и в семье, являлся пример старших. В одной из глиняных табличек, например, содержится обращение отца, в котором глава семьи призывает сына-школьника следовать благим образцам сородичей, друзей и мудрых людей. Уже в III тысячелетии до н. э. в Шумере были изготовлены таблички с первыми методическими пособиями — словарями и хрестоматиями. Они содержали фольклорные поучения, наставления, назидания, что должно было облегчить процесс обучения.

Обучение прежде всего предусматривало подготовку к ремеслу писца. Ученикам надлежало научиться профессионально изготавливать глиняные таблички, освоить систему клинописи. За годы учения они должны были изготовить полный комплект табличек с заданными текстами¹⁷.

Быт и учеба в школе напоминали жизнь большой семейной общины. Во главе школы стоял «отец дома табличек» (учитель). Другие учителя назывались «старшими братьями», были и надзиратели («владеющие хлыстом»). Ученики назывались «сыновьями дома табличек». Обучение длилось очень долго. Ученики изучали шумерскую и аккадскую письменности, богословие, географию, медицину, математику, природоведение. Таким образом, для детей знати, жрецов и писцов школа становилась основным местом социализации.

Постепенно Шумер, как и большинство городов-государств Двуречья, попал под власть Вавилона и стал частью первого крупного государства Передней Азии — *Вавилонии*. Вавилония «впитала» социально-педагогический опыт древнейших городов-государств региона, возникших в III тысячелетии до н. э. и сменявших друг друга вплоть до 100 г. н. э.

Вавилония имела достаточно стабильную и жизнестойкую культуру. Здесь успешно развивались астрономия, математика, агротехника, процветали различные искусства. В городах разбивали парки, воздвигали мосты, прокладывали каналы, мостили дороги, строили роскошные дома для знати. В центре городов возвышались культовые здания — башни (зиккураты).

Первым институтом социализации в Вавилонии также была семья. Это прослеживается и в древнейших законодательных актах. Так, по законам самого известного вавилонского царя Хаммурапи (1792 — 1750 гг. до н. э.) воспитание считалось родительским долгом и за подготовку сына к жизни и обучение его ремеслу отвечал прежде всего отец. Профессия, как правило, передавалась от поколения к поколению, и такую семейную тради-

¹⁷ История педагогики. Ч. 1: С древнейших времен до XVII в. С.32.

цию можно рассматривать как основной способ передачи социокультурного наследия.

Идеалом воспитания являлся послушный, умеющий подчиняться человек. Общинный характер жизни накладывал на воспитание черты коллективизма. Идея человеческой индивидуальности была развита крайне слабо. Личность как бы растворялась в семье, социальной страте. Отсюда и жесткие формы и методы воспитания. Возникшие в Шумере и Аккаде «дома табличек» претерпели в дальнейшем определенную эволюцию. Постепенно они стали своеобразными культурно-просветительскими центрами. Создавалась специальная учебная литература для школ. В период расцвета древнего Вавилонского царства (1-я половина II тысячелетия до н. э.) ведущую роль в деле образования выполняли дворцовые и храмовые эдуббы. Они нередко располагались в культовых зданиях — зиккуратах, имели множество помещений для хранения табличек, научных и учебных занятий. Подобные комплексы именовались домами знаний¹⁸. В школах, начиная с 5—7 лет, обучались, как правило, только мальчики. Воссоздать картину школьного образования того времени помогают клинописные глиняные таблички, найденные археологами в развалинах древних дворцов, храмов и библиотек. В них говорилось: «Истинный писец не думает о хлебе насущном, а сосредоточен на своем труде. Прилежание выводит ученика на дорогу богатства и благополучия».

Другой клинописный документ (II тысячелетие до н. э.) позволяет восстановить учебный день обучавшихся в эдуббе. Вот как об этом говорится: «Школьник, куда ты ходишь ежедневно?» — спрашивает учитель. «Я хожу в школу», — отвечает ученик. «Что ты там делаешь?». — «Я делаю свою табличку. Ем завтрак. Мне задают устный урок. Мне задают письменный урок. Когда занятия кончаются, я иду домой и вижу своего отца. Я рассказываю отцу о моих уроках, и отец мой радуется. Когда я просыпаюсь утром, то вижу свою мать и говорю ей: «Скорей дай мне мой завтрак». Я иду в школу. В школе надзиратель спрашивает: «Почему ты опаздываешь?». Испуганный и с бьющимся сердцем вхожу я к учителю и кланяюсь ему почтительно»¹⁹.

Процесс образования в «домах табличек» был сложен и труден. Вначале школьника учили читать, писать и считать, т. е. запомнить множество клинописных знаков. Постепенно он переходил к заучиванию поучительных историй, сказок, легенд, приобретал запас практических знаний и умений, необходимых для расчета строительства различных сооружений, составления торговых, правовых и иных деловых документов.

¹⁸ *История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века.* С.24.

¹⁹ *История педагогики. Ч. 1: С древнейших времен до XVII в.* С.33.

Таким образом, универсальными приемами обучения являлись заучивание и переписывание. На уроке ученики копировали тексты из табличек-моделей в таблички-упражнения. Необожженные таблички-упражнения корректировал преподаватель. В позднюю эпоху появились упражнения типа диктантов.

В основе методики обучения лежало, таким образом, простое, многократное повторение, механическое запоминание столбцов словарных слов, терминов, текстов, задач и их решений.

За любые провинности учеников наказывали. Телесные наказания были самым распространенным методом воздействия. Сохранилась табличка с текстом, содержащим жалобы ученика. Из него следует, что физические наказания (удары палкой) назначались за опоздание, за невыполненное домашнее задание, невнимательность на уроке, неверно выполненное задание и т. д. Не случайно текст заканчивается фразой: «Судьба писца мне опостылела. Судьбу писца я возненавидел».

И все-таки обучение в школе продолжало оставаться привилегией. Обученный в «доме табличек» становился обладателем своего рода интегрированной профессии, получив совокупность различных знаний и умений.

Следует отметить, что в Вавилонии впервые в истории Древнего Востока на законодательном уровне была сделана попытка защитить «слабых». Это относилось к долговым рабам (в особенности — к детям долговых рабов), детям-сиротам, детям из беднейших семей. В частности, в законах Хаммурапи долговое рабство ограничивалось 5 годами. Владелец ребенка, попавшего в долговое рабство, нес ответственность за его жизнь и здоровье.

По статье 116 судебника, если сын, взятый в залог кредитором, обязанный отработать долг своего отца, умирал от побоев или дурного обращения, то следовало предать смерти сына кредитора. Таким образом, кредитор обязан был понести тот же ущерб, что и должник. В данном случае в законодательстве прослеживался древнейший принцип «око за око». Однако случалось, что за добросовестную службу бывшие хозяева могли щедро вознаградить долгового раба. В частности, девушки порой получали от них приданое, а то и выходили замуж за хозяйского сына.

По отношению к детям-сиротам и детям из бедных семей был распространен обычай «купли-продажи», что фактически соответствует современному усыновлению (удочерению). Если в богатой семье не было детей, родители могли обратиться к многодетным беднякам с просьбой «продать» сына или дочь. В случае заключения сделки они получали ребенка на воспитание, который становился их помощником и наследником, а его кровным родителям выплачивали денежную компенсацию, что было немаловажно для того, чтобы они могли прокормить оставшихся детей. Таким

образом, несмотря на кажущуюся безнравственность, обычай «купли-продажи» детей был своеобразным средством социальной поддержки и бедных семей, и детей.

В I тысячелетии до н. э. Вавилония вступила в полосу кризиса, который привел ее к гибели и возникновению на ее территории нового государства — *Ассирии*. Несмотря на военный характер, Ассирия также стала наследницей социально-педагогических традиций государств Древнего Двуречья. В итоге наибольшего расцвета эдуббы достигли именно в Ассирии, особенно в период правления царя Ашшурбанапала. Образование в это время стало достоянием не только знати и духовенства. Получили распространение частные учебные заведения для средних социальных слоев: на различных документах этого периода появляются подписи торговцев и ремесленников.

В связи с дальнейшим развитием хозяйства и культуры, процесса разделения труда в школах усложнялась программа обучения и преимущество получала специализация. Кроме уже указанных приоритетов в обучении, в программу входили занятия философией, литературой, музыкой, историей, геометрией, правом, географией. Особое внимание уделялось обучению математике. Образованные люди были знакомы с логарифмами, извлечением квадратного и кубического корней. На высоком уровне обучали врачеванию, в пособиях содержались сведения о диагнозе и способах лечения множества болезней. Наравне с медициной изучали магико-религиозные культы.

Зарождались и иные методы обучения: беседы учителя с учеником, разъяснение учителем трудных слов и текстов. Использовался прием диалога-спора, причем не только с преподавателем или однокашником, но и с воображаемым предметом. При этом ученики делились на пары и под руководством учителя доказывали, утверждали, отрицали и опровергали. Вот как преподаватель предлагает ученику вести беседу: «Я желаю спрашивать тебя, поэтому говори со мной. Я желаю говорить с тобой, поэтому отвечай мне. Если ты не будешь спрашивать меня, то я спрошу тебя. Если ты не будешь отвечать мне, то я спрошу: «Почему ты не отвечаешь мне?»».

Выпускник эдуббы должен был знать четыре арифметических действия, хорошо владеть письмом, искусством пения и музыки, уметь выносить разумные обоснованные суждения, разбираться в ритуалах жертвоприношений. Кроме того, он должен был уметь измерять земельные участки, делить имущество, разбираться в тканях, металлах, растениях, понимать язык жрецов, пастухов и ремесленников.

В этот период появились эдуббы для девушек из знатных семей. Их обучали письму, истории, математике, они получали сведения по религиозным вопросам.

Продолжало распространяться обучение при библиотеках. Писцы занимались здесь записями и сбором табличек на различные темы. Наиболее крупными такими центрами были библиотеки в Ассуре и Ниневии. Об объеме работы писцов свидетельствует библиотека царя Ашшурбанипала (VI в. до н. э.), где найдено до 24 тыс. клинописных табличек.

В периоды упадка государств Двуречья, когда власть ослабевала и надобность в чиновниках сокращалась, школьное образование затухало и на смену ему приходило индивидуальное обучение. Передача образовательной традиции от одного поколения к другому осуществлялась в основном в рамках семейного воспитания²⁰.

Древняя Палестина находилась на восточном побережье Средиземного моря. В древности эта территория, расположенная на стыке двух континентов и на пересечении сухопутных и морских путей, называлась «страна Ханаан». Купцы курсировали по этим дорогам, переправляя на верблюдах, ослах, парусных судах зерно, шерсть, сухофрукты, благовония, лес, слитки металлов. Одновременно с торговлей они выполняли важнейшую культурную миссию, способствуя контактам между народами и формированию общей переднеазиатской культуры. Страна Ханаан, которую впоследствии стали называть Палестиной, оказалась центром этой культуры, как это явствует из письменных документов и археологических данных.

Одним из главных источников, из которого можно черпать знания о социальном воспитании древних иудеев, является первая часть Библии (Ветхий Завет). Ветхий Завет создавался на протяжении более тысячи лет на древнееврейском языке. Ветхозаветный канон формировался постепенно с XV по V в. до н. э. Кроме того, в качестве источников можно рассматривать Тору (Пятикнижие) и Талмуд (свод религиозно-этических и правовых догм иудаизма).

Древние евреи были выходцами из семитских кочевых племен. Спустившись в конце II тысячелетия до н. э. с Ливанских гор, они вступили в борьбу за обладание территорией бассейна реки Иордан с жившими здесь племенами филистимлян. Необходимость объединения для успешной борьбы с врагами, создания сильного государства привела к формированию у древних иудеев одной из первых в истории человечества монотеистической религии — иудаизма.

Дальнейшая история евреев полна сложнейших перипетий и трагизма. Часть еврейских племен поселилась в Египте, где была порабощена местным населением. Не выдержав притеснений, они бежали из Египта, достигли Древней Палестины и приблизительно в X в. до н. э. создали здесь государство Израиль.

²⁰ Басов Н. Ф. История социальной педагогики. С.30.

Однако уже в VIII в. до н. э. Израиль пал под ударами ассирийского царя Саргона II. А в VI в. до н. э. на этот раз под натиском вавилонян пала древнееврейская столица Иерусалим. Немногим позже иудеи были захвачены римлянами. Все это не могло не отразиться на мировоззрении древнееврейского народа и его воспитательной традиции. Таким образом, на социальное воспитание иудеев оказали влияние в первую очередь социокультурный и исторический факторы.

В Ветхом Завете содержится несколько законов, фактически изображающих идеал, к которому следовало стремиться в процессе воспитания. Чтобы быть праведником, необходимо быть трудолюбивым, милосердным к обездоленным и бедным, к слову, среди обездоленных особой заботой следовало окружать вдов и сирот. «Когда будешь жать на поле твоим и забудешь сноп на поле, то не возвращайся взять его; пусть он останется пришельцу, сироте и вдове, чтобы Господь Бог благословил тебя во всех делах рук твоих». Благотворительность приветствовалась даже в отношении личных врагов: «Если найдешь вола врага твоего или осла его, заблудившегося, — приведи его к нему. Если увидишь осла врага твоего упавшим под ношею своею, то не оставляй его: развяжешь вместе с ним». И даже среди десяти заповедей, начертанных Богом на знаменитых скрижалях и переданных Моисею, есть заповедь — «Не притесняй вдовы и сироты».

Праведник, согласно Ветхому Завету, должен быть щедрым, но не расточительным. «Если даешь деньги взаймы бедному из народа Моего, то не притесняй его и не налагай на него роста... не отдавай в рост брату твоему ни серебра, ни хлеба, ни чего-либо другого, что можно отдавать в рост; иноземцу отдавай в рост».

При этом нужно было свято верить в Бога, быть послушным, уметь терпеть страдания и невзгоды. В Ветхом Завете образ праведника противопоставляется образам грешников. Если первых Бог награждает, то вторых сурово наказывает, уничтожает (мифы о Каине и Авеле, Вавилонском столпотворении, Содоме и Гоморре, Всемирном потопе).

Некоторых героев библейских мифов можно рассматривать как идеал, которому необходимо подражать. Ной (символ праведности), Авраам (образец безоговорочной веры в Господа), Иосиф (пример всепрощающей любви к братьям), Моисей (воплощение терпения и послушания), Самсон (который, несмотря на простодушие, необузданность и любвеобилие, был предан своему народу и готов ради него на самопожертвование), Соломон (символ мудрости и справедливости) — все они в совокупности представляют собой тот самый идеал, к которому нужно было стремиться в процессе воспитания.

Точно установить истинное происхождение библейских текстов довольно сложно, но для истории социальной педагогики это не так важно.

Важно прежде всего то, что в них была четко определена граница между добром и злом, четкая и понятная людям того времени, а следовательно, ставшая своеобразным мировоззренческим стержнем, основой для воспитания. Его можно охарактеризовать как религиозно-национальное явление, где оба начала были единым целым.

Главным субъектом воспитания была семья, причем главой семьи считался отец, а мать была его «дополнением». Это отражается и в мифе о сотворении Евы из ребра Адама и их «прилеплении» друг к другу. Библейская концепция брака основывается на тезисе — «женщина создана как подобие мужчины», и при вступлении в брак они с мужчиной становятся «одним целым». Законным считалось и сожительство мужчины с рабыней. Более того, он мог признать детей, рожденных рабыней. И рабыня, родившая детей своему хозяину, по закону занимала привилегированное положение в семье, но в то же время должна была почтительно относиться к супруге господина. Так, в Ветхом Завете это описано в мифе о Саре и Агари. Именно Агарь (рабыня), а не Сара (законная жена) родила Аврааму первенца, но, когда нарушила закон и не стала повиноваться Саре, была наказана.

По всей видимости, у древних иудеев существовал обычай детоубийства. Однако в Библии в мифе о жертвоприношении Исаака ясно дается понять о том, что со временем инфантицид стал осуждаться. Бог с помощью ангела отвел руку Авраама и спас жизнь Исааку. Впоследствии, по всей видимости, начиная с VI в. до н. э., продолжение рода приобрело особый духовный смысл. Не случайно этот мотив чрезвычайно ярко отражен в библейских текстах.

Социально-педагогические prerogatives патриархальной семьи у древних иудеев были закреплены в таком литературном памятнике, как «Книга притчей иудейского царя Соломона» (начало I тысячелетия до н. э.). Так, в «Притчах» говорилось: «Слушайте, дети, наставления отца и внимайте, чтобы научиться разуму». Основная педагогическая идея «Притчей» — призывание отца быть наставником, почитание родителей: «Мудрый сын радуется отцу, а глупый человек пренебрегает матерью своей».

Одновременно с укреплением общественных государственных структур для специальной подготовки чиновников, жрецов, воинов в Иудее, так же как и в других государствах Древнего Востока, постепенно начал складываться и новый социальный институт — школа.

Возникнув как определенный итог общественного развития, школа приобрела относительную независимость и стала выполнять роль стимулятора прогресса. Так, школа письма, закрепляя результаты передачи опыта поколений, в свою очередь, позволяла обществу двигаться вперед без значительных потерь из накопленного в прошлом, что было неизбежно до появления письма и школы.

У древних иудеев школа почиталась наравне с храмом. Если поселение было мало и не было возможности построить школу, то дети учились в синагоге, молитвенном доме. Учитель, чаще всего проповедник, денег за свой труд не получал, так как считалось, что слова Библии, особенно Торы, даны народу Богом бесплатно, а значит, и за передачу их детям нельзя брать плату. Уважение к учителю воспитывалось в семье задолго до поступления детей в школу. Древнееврейская мудрость гласила: «Если ты увидел, что отец твой и учитель твой споткнулись одновременно, то первому руку подай учителю своему», хотя отец в семье, как указывалось выше, почитался как абсолютный господин²¹.

Главными предметами в школе были изучение Торы и Талмуда. Тору практически заучивали наизусть, так как память у древних евреев являлась признаком особого ума. Но помимо зубрежки в процессе преподавания использовались такие методы, как беседа и рассуждение.

Интересно, что в Израиле также обучали девочек. Их, хотя и в меньшем объеме, чем мальчиков, обучали Торе и письму. Это было необходимо для соблюдения строгих религиозных традиций. Библейские тексты описывают идеальную женщину как примерную жену и заботливую мать.

По всей видимости, уровень развития науки и образования у древних евреев был довольно низким. Это объясняет тот факт, что они не оставили после себя грандиозных памятников архитектуры, научных трактатов, технических изобретений.

Более того, они относительно легко были захвачены как ассирийцами и вавилонянами, так и римлянами. Возможно, это стало также следствием религиозных особенностей, ведь богоизбранный народ должен быть чистым, не должен смешиваться с другими народами, принимать их традиций. Пути к спасению считались чистота души, помыслов, крови, пищи и тела. На достижение этих идеалов и было направлено воспитание.

После завоевания Иудеи римлянами еврейский народ расселился практически по всему свету, но элементы его древней веры и отчасти воспитательных традиций сохраняются до сих пор.

Таким образом, обобщая опыт социально-педагогических систем, существовавших в государствах Древнего Востока, можно сделать вывод о том, что основными особенностями социализации здесь можно считать:

- сосуществование двух основных институтов социализации — семьи и школы;
- приоритет материнского воспитания для девочек и отцовского — для мальчиков;

²¹ История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века. С. 30.

- сословный характер воспитания, недоступность школьного образования для детей земледельцев и ремесленников;
- отрыв воспитания от непосредственных интересов и потребностей детей и, как следствие, его жесткий, авторитарный характер.

Контрольные вопросы

1. Установите взаимосвязь между природно-географическим, социально-экономическим, политическим и социокультурным факторами и особенностями процесса социализации в Древнем Египте.
2. Охарактеризуйте развитие воспитания в Древнем Египте.
3. Проследите эволюцию эдуббы в Древней Месопотамии.
4. Дайте сравнительную характеристику социальному воспитанию в Древнем Шумере, Вавилонии и Ассирии.
5. Как в Ветхом Завете отражена идея социального воспитания?

Список литературы

- КРАМЕР, С. История начинается в Шумере / С. Крамер. — М., 1991.
- МАТЬЕ, М. День египетского мальчика / М. Матье. — Пермь, 1993.
- МИФЫ и легенды народов мира. Библейские истории / А. И. Немировский, А. П. Скогоров. — М., 2006.
- МИФЫ и легенды народов мира. Древний Египет. Месопотамия / И. В. Рак, А. И. Немировский, Л. С. Ильинская. — М., 2006.
- НЕМИРОВСКИЙ, А. И. Мифы и легенды Древнего Востока / А. И. Немировский. — М., 1994.
- ОЧЕРКИ истории воспитания и педагогической мысли народов Древнего и средневекового Востока / под ред. К. И. Салимовой. — М., 1988.
- РУБИНШТЕЙН, Р. Глиняный конверт / Р. Рубинштейн. — Пермь, 1993.
- ШИЛЮК, Н. Ф. История Древнего мира : Древний Восток : курс лекций / Н. Ф. Шилюк. — Свердловск, 1991. — Ч. 1.

2.2. Становление и развитие социального воспитания в государствах Древнего Востока: Индия, Китай

Древнеиндийская цивилизация зародилась на полуострове Индостан. Природа полуострова отличается большим разнообразием. Если на севере протекают реки Инд и Ганг, а также имеются плодородные земли, то центральная часть полуострова в древности представляла собой труднопроходимые джунгли. Это наложило особый отпечаток на социально-

экономическое, политическое и культурное развитие Древней Индии. Так, земледелие стало основным занятием только для жителей севера полуострова, на побережье было распространено рыболовство, а в джунглях индийцы занимались охотой. Вследствие этого на полуострове очень долго не было единого государства. В различных его частях иногда мирно, а иногда враждебно сосуществовали небольшие княжества.

Разнообразие природных условий отразилось и на культуре Древней Индии. Здесь сформировалось множество самых разных религиозных систем, основанных на поклонении различным божествам. Все это не могло не повлиять на развитие социально-педагогической практики и мысли данного региона в период древности. История Древней Индии подразделяется на два основных периода: дравидско-арийский и буддийский, рубежом которых является VI в. до н. э. К источникам, содержащим сведения по истории социальной педагогики Древней Индии, можно отнести многочисленные тексты художественно-религиозного характера, такие, как сказание индоарийцев «Бхагавата-пурана», эпические поэмы «Махабхарата» и «Рамаяна», священную и одновременно учебную книгу «Бхагавадгита», а также «Законы Ману» и буддийские тексты.

Цивилизация дравидских племен — коренного населения полуострова Индостан до первой половины II тысячелетия до н. э. по уровню развития соответствовала первым государствам Двуречья. Ключевую роль в воспитании здесь играла семья. Что же касается школы, то она играла в процессе социализации древних индийцев не менее важную роль, чем в других государствах Древнего Востока. Скорее всего, первые школы появились в доарийский период в городах хараппской культуры (III — II тысячелетие до н. э.). Самыми крупными из них были города Хараппа и Мохенджо-Даро.

Хараппская культура — удивительный пример регрессивного развития, движения от более сложных форм общественной организации к более простым. Историки не знают, по каким причинам за несколько веков из высокоразвитой городской цивилизации она превратилась в примитивное общество²². К сожалению, история сохранила очень мало сведений об этой загадочной культуре. От нее остались разве только археологические находки, среди которых к письменным памятникам можно отнести только печати. Так что письменность хараппской культуры до сих пор осталась не расшифрованной.

В течение II — I тысячелетий до н. э. на территорию Индии пришли арийские племена. На базе отношений коренного населения с завоевателями-ариями и возник строй, позднее получивший название варнового (кас-

²² Шилюк Н. Ф. История Древнего мира: Древний Восток: курс лекций. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1991. Ч. 1. С.192.

тового). Кастовость наложила специфический отпечаток на развитие воспитания и обучения в Древней Индии. Местное дравидское население оказалось в самом низу социальной лестницы и влачило жалкое существование.

Варна — это закрытая социальная группа, представители которой отличались занятиями, образом жизни, положением в обществе, внешней атрибутикой. Все это передавалось по наследству. Поэтому переход из одной варны в другую считался невозможным. Запрещались и межварновые браки. Изначально существовало четыре варны: брахманы (жрецы), кшатрии (воины), вайшьи (крестьяне, ремесленники, торговцы), шудры (слуги). По легенде каждую варну создал сам бог Брахма из какой-нибудь одной части своего тела, наделил теми или иными обязанностями и лично установил порядок взаимоотношений между ними. Впоследствии количество этих закрытых социальных групп увеличилось, и они стали называться кастами. Различия в социально-педагогической практике между ними стали еще более непреодолимыми.

Другим не менее важным фактором генезиса воспитания и образования стала религиозная идеология: брахманизм (индуизм) в дравидско-арийскую эпоху, буддизм и необрахманизм в последующий период. Индуизм — это не просто религия, это мировоззрение и образ жизни, система социальных и этических норм, совокупность обрядов и праздников. Он был хорошо приспособлен к кастовому укладу индийского общества и имел глубокую философскую направленность. Основным источником индуизма были Веды.

В *дравидско-арийскую* эпоху сформировались взгляды на социальное воспитание и обучение. В их основе лежала идея о том, что каждый человек должен развивать свои нравственные, умственные и физические качества так, чтобы сделаться органичным членом своей варны (касты), иначе говоря, в этом и состояла основная задача социализации, т. е. социализация напрямую зависела от принадлежности к той или иной варне (касте).

На верхушке социальной лестницы в индийском обществе стояли брахманы (жрецы). Считалось, что для них были характерны праведность и чистота помыслов. Они носили одежду белого цвета. Только они могли читать, объяснять другим веды и выступать в роли учителя. Идеалом кшатриев (воинов) было мужество, смелость. Их цвет одежды — красный. Вайшьи (крестьяне, ремесленники, торговцы) должны были формировать у подрастающего поколения трудолюбие, терпение. Их одежда имела желтый цвет. Шудры (слуги) должны были отличаться покорностью, безропотностью, а также трудолюбием. Они были обязаны носить одежду черного цвета.

Что касается идеального воспитания, то претендовать на него могли лишь представители высших каст. Идеальное воспитание предусматривало фактически всестороннее развитие личности: умственное развитие (яс-

лишь представители высших каст. Идеальное воспитание предусматривало фактически всестороннее развитие личности: умственное развитие (ясность суждений и рассудочное поведение), духовность (способность к самопознанию), физическое совершенство (закаливание, владение собственным телом), любовь к природе и прекрасному, самообладание и сдержанность. Интересно, что итогом воспитания должно было стать органичное сочетание личностного (индивидуального) и общественного начал. С одной стороны, человек должен был стремиться к насыщенной счастливой жизни, с другой — наивысшим проявлением нравственного поведения считалось содействие общему благу.

Развернутые характеристики такого идеального воспитания можно встретить в древнеиндийском эпосе. Особенностью древнеиндийского эпоса является удельный вес в нем нравоучения и дидактики. Мудрецы присутствуют на всем протяжении сценического действия как его свидетели, наблюдатели и участники. Они дают ему этическую и религиозно-философскую оценку, а в наиболее опасные моменты вмешиваются, пытаются указать героям на их заблуждения²³.

Так, в сказании «Бхагавата-пурана» дано подробное описание образов воспитания божественного и мудрого Кришны. Кришна — эпический царь, воин и пастух. Его детство прошло вместе со сверстниками в совместных играх и труде. Когда Кришна стал старше, родители отдали его в учение мудрому брахману. Вместе с друзьями он более двух месяцев усердно изучал священные тексты (веды) и в итоге стал настоящим знатоком всяческих разнообразных умений и искусств и овладел людской прелестью.

Образцом совершенного человека, эталоном воспитанности для индусов был также царевич Рама — герой другого древнеиндийского эпоса «Махабхарата». Данный эпос называют «энциклопедией древнеиндийской жизни». В ее образах выражены представления о доблестях героев, особо почитаемых индусами.

Вот как описывался в эпосе царевич Рама: «Никто не мог сравниться с царевичем в силе и отваге, и всех превзошел Рама и ученостью, и воспитанием, и мудрым разумением. Исполненный добродетелей, он никогда не кичился и не выискивал пороков у других. Чистый душою, он был приветлив и кроток в обращении, незлобен и прямодушен, почтителен со старшими. Постоянно в часы отдыха он упражнялся в воинском искусстве, он вел полезные беседы с умудренными возрастом, наукой и опытом мужами. Он знал веды, законы и обычаи, был красноречив и рассудителен и нико-

²³ Немировский А. И. Мифы и легенды Древнего Востока. М.: Просвещение, 1994. С. 227.

гда не уклонялся с пути долга»²⁴.

Своеобразной священной и одновременно учебной книгой была также «Бхагавадгита» (I тысячелетие до н. э.). В ней предлагались образцы содержания и путей воспитания и образования. Она была написана в виде собеседований мудрого учителя с учеником. В образе наставника предстает божественный Кришна, в образе ученика — царский сын Арджуна. Попадая в сложные жизненные обстоятельства, Арджуна ищет и находит у Кришны разъяснения для выхода из создавшегося положения, каждый раз поднимаясь на новый, более совершенный уровень познания и поведения. Алгоритм приобретения знаний выглядит следующим образом: сначала целостное изложение учителем новых знаний, затем — подробный анализ; раскрытие абстрактных понятий сопровождалось обсуждением конкретных примеров. Суть обучения по «Бхагавадгите» состояла в следующем: Кришна ставил перед Арджуной различные цели, расширяя и углубляя их таким образом, чтобы побудить ученика к самостоятельному поиску истины, научить его приемам и методам познания. Процесс обучения сравнивался со сражением, побеждая в котором Арджуна поднимался к совершенству²⁵.

Огромную роль в формировании человека в древнеиндийском обществе выполняла обрядность, сопровождавшая его всю жизнь. Среди основных можно выделить такие обряды, как зачатие (обряд, цель которого обеспечить благоприятное появление ребенка на свет), рождение (обряд, когда к губам ребенка подносили золотую ложку, наполненную медом и маслом), наречение имени, соответствующего его кастовой принадлежности, между десятым и двенадцатым днем, первый вынос ребенка из дома (в четыре месяца), первое кормление рисом в шесть месяцев), первая стрижка (в один год) и другие.

К середине I тысячелетия до н. э. в Индии сложилась определенная традиция семейно-общественного воспитания. На первой ступени воспитания главным субъектом была семья. Систематическое обучение на данном этапе не предусматривалось. Для трех высших каст оно начиналось после особого ритуала посвящения во взрослые и ученики — упанаямы. Традиция посвящения в данном случае восходит к первобытным инициациям. Данный обряд проводился на основе «Закона Ману» — свода этических и правовых норм, основная цель которого — тщательная регламентация жизни индийца на основе многовековых традиций и обычаев с учетом его

²⁴ История социальной педагогики (становление и развитие зарубежной социальной педагогики). С. 45.

²⁵ Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики.

ве контролировались результаты семейного воспитания, складывалось отношение к ученичеству как закономерному этапу в жизни человека.

Церемония посвящения в ученики рассматривалась как «второе рождение». «Дважды рожденные» получали право на совершение обрядов и на приобщение к текстам Вед. Древнеиндийские тексты содержат многочисленные описания ритуала посвящения в ученики.

После такого обряда ученик поселялся в доме учителя. Гуру становился духовным «отцом» мальчика. Ученик должен был вести скромный образ жизни, сопровождать гуру с непокрытой головой и босиком. Воспитывался он в духе почтительности и повиновения наставнику. Суровый порядок обучения, воздержание и запреты должны были придавать особые духовные силы. Ребенок усваивал правила поведения, характерные для касты, к которой он принадлежал²⁶.

Согласно индуистской традиции человек в своем жизненном цикле проходит четыре этапа: ученик, домохозяин, отшельник, аскет. Представители высшей касты (брахманы) должны были пройти через все этапы, в то время как для низших каст обязательными считались только два первых. Социальное воспитание было призвано помочь человеку пройти весь этот путь. Порядок упанаямы, так же как и содержание воспитания и обучения, для представителей разных каст не был одинаковым. Так, для брахманов срок инициации приходился на 8-летний возраст, для кшатриев — на 11-летний, для вайшьев — на 12-летний. Брахманы получали более глубокое образование, чем все остальные. У кшатриев и вайшьев программа была менее насыщенной, но профессионально направленной. Кшатрии, исходя из их основного кастового предназначения, обучались военному искусству, вайшьи — сельскохозяйственным работам и ремеслам. Что касается сроков обучения, то обычно оно не превышало 8 лет, но в исключительных случаях могло продлеваться еще на 3—4 года.

Программа обычного обучения состояла прежде всего в пересказах вед, обучении чтению и письму. Повышенное образование получали немногие юноши. В программу повышенного образования входили: поэзия и литература, грамматика и философия, математика, астрономия. Содержание повышенного образования было для того времени весьма сложным, ведь Древняя Индия была подлинным центром культуры для того времени. Достаточно сказать, что здесь появились шахматы, впервые были введены ноль и счет с помощью десяти знаков, которые в дальнейшем заимствовали арабы и европейцы.

Порядок обучения в доме учителя во многом строился по типу семейных отношений: ученик считался членом семьи учителя и, помимо приоб-

²⁶ Басов Н. Ф. История социальной педагогики. С.25.

ретения образования, осваивал правила человеческого общежития. Обучение проходило на открытом воздухе, так как специальных помещений для учебных занятий еще не было. Позже появились своеобразные семейные школы, в которых представители высших каст обучали молодежь. Учителя устно передавали знания, в то время как ученики выслушивали, заучивали и анализировали тексты. Поначалу такое образование было практически бесплатным. Своеобразной компенсацией за труд учителя были подарки, которые имели символическую ценность и помощь учеников семье учителя по хозяйству.

Со временем среди учителей стали появляться наиболее уважаемые, известные своими познаниями учителя — гуру (чтимый, достойный). Их посещали приобретавшие повышенное образование юноши. Кроме того, они могли участвовать в спорах и собраниях ученых мужей. Вблизи городов начали возникать так называемые лесные школы, где вокруг гуру-отшельников собирались их верные ученики.

В середине I тысячелетия до н. э. в истории древнеиндийской цивилизации начинается новая эпоха. Происходят существенные изменения в экономической, духовной жизни, в сфере воспитания и обучения. Такие перемены создали условия для зарождения новой религии — *буддизма*, который, в свою очередь, оказал определяющее воздействие на весь уклад жизни Древней Индии, а следовательно, и на воспитательный процесс.

У истоков буддийской традиции обучения стоит Будда или, по некоторым сведениям, царевич Ситхатха Гаутама (623—544 до н. э.). Слово «Будда» означало «просветленный». По преданию, Будда — представитель знатного рода — покинул семью с целью поиска пути достижения «нирваны» (состояния высшего блаженства). Образ жизни праведника-отшельника, постоянные размышления о духовном позволили ему достичь просветления. Тогда он и начинал просветительскую деятельность в лесной школе близ города Бенареса. Вокруг него — отшельника-гуру — собирались ученики, которым он проповедовал свое учение. Интересно, что сам Будда выступал против неравенства и кастового строя, проповедовал непротивление злу и отказ от всех желаний. Поэтому в буддийские общины принимали представителей любой касты.

С точки зрения последователей, Будда путем самопознания, самовоспитания, саморазвития достиг высшего духовного совершенства. Таким образом, процесс социализации и путь достижения нирваны отождествлялись. В этом процессе различались три основные стадии: стадия предварительная, стадия сосредоточенности, стадия окончательного усвоения. Обучение последователей буддизма обычно происходило в специальных школах или монастырях. В некоторых буддийских монастырях образование носило характер углубленного. В этом случае в программу обучения

входило изучение древних трактатов по философии, математике, медицине, астрономии и другим наукам, получившим развитие в Древней Индии. Обучение здесь было индивидуальным (наставник фактически занимался с каждым учеником отдельно) и платным.

При этом сохранились религиозные школы, или школы вед. Обучение в них носило кастовый характер. Иначе говоря, здесь получали элементарное образование лишь представители трех высших каст. Акцент в школах вед был сделан на интеллектуальное образование с элементами религии.

Во II — VI вв. происходит возрождение индуизма. В этот период, получивший название «необрахманского», взгляды на социальное воспитание претерпевают значительные изменения. Увеличивается число школ. Процесс социализации сводится к стремлению научиться различать сущностное и преходящее, достигать душевной гармонии и покоя, пренебрегать суетным и бренным, добиваться «плодов дела». Задача воспитания заключалась в том, чтобы помочь человеку на этом пути.

В ходе развития организованного воспитания и обучения в Древней Индии сложился ряд крупных центров образования. Среди таких центров получили известность, например, комплексы в Такташиле (ныне г. Таксила в Пакистане), Наланде (близ г. Бхуванешвара). В Такташиле, процветавшем почти пятьсот лет (до V в. до н. э.), жили известные ученые и философы. Вместе со своими учениками они обсуждали вопросы мироздания и бытия. Учащиеся получали сведения из медицины, искусства, естествознания, коммерции, магии, обучались заклинанию змей. Такташила поддерживал культурные связи с тогдашним цивилизованным миром: Китаем, странами Ближнего и Среднего Востока²⁷.

В Наланде в период его расцвета (IV в. до н. э.) действовали школы при тринадцати буддийских монастырях. Всего в Ниланде проживало около 10 тыс. жителей, 3 тыс. из них были монахами, а 1,5 — учителями. Обучение было бесплатным, так как монастыри и школы существовали на пожертвования правителей Индии, Шри-Ланки и Индонезии. Здесь изучались основы индуизма и буддизма, логика, веды, медицина, филология, языкознание, право, астрономия. Особое значение для распространения просвещения имела библиотека, которая уже в VII в. была известна далеко за пределами Индии. Сюда поступали рукописи из разных стран, здесь их копировали и размножали. Не случайно поэтому контингент учащихся в Ниланде отличался многонациональным характером. Сюда приезжали «за знаниями» из Китая, Кореи, Японии, Индонезии, Шри-Ланки, Тибета, Средней Азии и т. д.

²⁷ История педагогики. Ч. 1: С древнейших времен до XVII в. С.45—46.

Таким образом, социально-педагогическая практика и мысль, зародившиеся в Древней Индии, прошли длительный путь эволюции.

На социально-педагогические традиции **Древнего Китая** также огромное влияние оказали природно-географический и социокультурный факторы. Территория, которую называют Древним Китаем, включает бассейны двух рек — Хуанхэ и Янцзы в их среднем и нижнем течении. Резко воздымающееся вверх нагорье Тибета очерчивает его западную границу. А далее, к северу от Тибета, пустыня Гоби и безбрежные степные просторы отделяют Китай от земледельческих районов Средней Азии. Более размытыми были южные пределы Древнего Китая, так как в исторический период они постепенно расширились до морского побережья и гор на границе с Юго-Восточной Азией²⁸.

Природные условия Древнего Китая не отличались однородностью. Так, для земледелия были приспособлены прежде всего земли бассейнов рек Янцзы и Хуанхэ. Плодородие почв создавалось и поддерживалось естественным путем за счет лесса, состоявшего из мельчайших частиц горных пород, наносимых сюда из пустыни Гоби ветром и самой Хуанхэ. Лесс играл для китайских почв ту же роль, что ил — для египетских. Но среднекитайская равнина междуречья, а также пространства к югу от Янцзы были зонами тяжелых и неплодородных почв. Все это вместе взятое и привело к различиям в экономическом развитии Севера и Юга, наложившем свой отпечаток и на политическое, и на культурное развитие.

Основными источниками для изучения истории социальной педагогики Древнего Китая, помимо археологических памятников, являются мифы и конфуцианские тексты, в частности труды, оставленные учениками Конфуция, такие как «Лунь Юй» («Суждения и беседы»). Несмотря на то что китайская мифология претерпела существенные изменения в конфуцианский период, анализ текстов все же позволяет выделить своеобразный идеал воспитания, культивировавшийся в Древнем Китае, и охарактеризовать особенности древнейшей социально-педагогической практики.

В основе богатых и своеобразных социально-педагогических традиций Древнего Китая, как и других первых человеческих цивилизаций, лежит опыт семейно-общественного воспитания, уходящий корнями в первобытную эпоху. Жизнь в любой семье протекала под знаком сложившихся веками обычаев и представлений. Так, считалось, что у каждого дома есть свой покровитель (цзаован), который оценивает поведение, труд и прилежание домочадцев. Всем членам семьи следовало соблюдать определенные правила и ограничения, например запрет на бранные слова, по-

²⁸ Шилюк Н.Ф. История Древнего мира: Древний Восток. Ч. 1. С.204.

ступки, которые могут навредить старшим и остальным родственникам. Людям представлялось, что существуют божества, следящие за нравственностью на земле. Подобный настрой усиливала непрменная атрибутика в каждом жилище — картинки с изображением нравоучительных сцен²⁹.

Наибольшим почтением в семье пользовался отец, но и мать обладала безусловным авторитетом. Это отразилось в религиозных верованиях, идеи которых воплотились в мифологии. В частности, особым почтением у древних китайцев пользовалась Нюйва-прародительница, которая отождествлялась с богиней плодородия, соединяющей юношей и девушек в браке.

При этом во многих китайских мифах присутствует такой феномен, как многоженство. У Ди-цзюня, верховного владыки, который обитал на небе, но избрал для людей массу полезных вещей и основал множество стран, было несколько жен. Одна из них родила ему десять сыновей-солнц, вторая — десять дочерей-лун.

У героя Шуня, который именуется в китайской мифологии не иначе как «безупречный», две жены, причем обе они дочери императора (в то время как Шунь сын простого крестьянина), называют его «повелитель» или «господин» и относятся к нему с почтением. Интересно описание Шуня — идеального человека, данное в мифе. Он непохож на других смертных, так как в каждом глазу у него по два зрачка, поэтому его и назвали Шунь, что означает «зоркий», он терпелив, обладает даром убеждения. Только ему удалось «приручить» дикого и неуправляемого сводного брата, вытравившего соседские посевы, и заставить его трудиться на благо других — выкорчевывать пни, вспахивать поля и т. д. Шунь отличался сыновней почтительностью и редким трудолюбием, гостеприимством, смелостью. Он продолжает оказывать уважение отцу и мачехе, даже узнав, что они задумали его убить: приходит к ним по первому зову починить прохудившуюся крышу, почистить колодец. Не случайно император делает его своим наследником³⁰.

Если сыновняя почтительность считалась чертой праведника, то непослушание — грехом, за который неминуемо следовало наказание. Так десять сыновей-солнц, не послушавшиеся своей матери, были приговорены к смерти их же отцом и были убиты все кроме одного, спасшегося чудом.

Так же, как и в других государствах Древнего Востока, особым институтом социализации в Китае являлись школы. Согласно древним китайским книгам, первые школы появились здесь в III тысячелетии до н. э. и назывались сян и суй. Сян поначалу были местом прибежища для преста-

²⁹ Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики.

³⁰ Немецкий А. И. Мифы и легенды Древнего Востока. С. 340—343.

релых. Умудренные опытом старцы передавали молодежи основы этикета, философии, обучали тому, что было необходимо знать благовоспитанному молодому человеку. Старик в Китае ассоциировался с мудрецом. Образ такого мудреца запечатлен в мифе о Фуси, даровавшем людям огонь. Когда он состарился, его белая борода достигала земли, и не было во всей Поднебесной человека мудрее его.

В суюй молодежь обучалась военному делу, в частности стрельбе из лука. Это умение считалось божественным. Многим героям именно боги даровали чудесный лук, а некоторые с его помощью совершили великие подвиги и вошли в число наиболее почитаемых, как, например, стрелок И.

Позже для обозначения учебного заведения стали пользоваться словом «сюэ» (учить, учиться). Первые свидетельства об этих школах содержатся в отдельных надписях эпохи Шан (Инь) (XVI—XI вв. до н. э.). В них могли обучаться только дети свободных и состоятельных людей. В программу обучения и воспитания входили шесть искусств: мораль, письмо, счет, музыка, стрельба из лука, управление лошадью. Процесс обучения иероглифическому письму был весьма длительным и трудоемким. Данное умение передавалось по наследству и распространялось в обществе крайне медленно. Что же касается музыки, то она была одним из наиболее почитаемых в Древнем Китае видов искусств.

Китайский национальный музыкальный инструмент — двадцатипятиструнные гусли — даровал людям, по преданию, мудрый Фуси, а безупречный Шунь, став императором, прежде всего занялся преобразованиями музыки, так как, еще будучи чиновником, заметил, «что ни один вор и мздоимец не любит музыки. Музыка, по его мнению, может лучше исправить нравы, чем самые суровые законы»³¹.

Подход к школьному обучению в Древнем Китае сводился к краткой, но емкой формуле — легкость, согласие между учеником и учителем, самостоятельность воспитанников. Самостоятельность была основой основ воспитательного процесса, так как в задачи наставника входило, в первую очередь, обучение воспитанника самостоятельно ставить и решать различные задачи.

Китай стоит в ряду древних цивилизаций, где в недрах философской мысли были сделаны первые попытки теоретически осмыслить воспитание, его связь с процессом социализации. Эти попытки мы находим в деятельности различных философских школ, сформировавшихся в Китае в VI в. до н. э. К ним относились моизм, даосизм, школа легистов (законников) и конфуцианство.

³¹ Немецкий А. И. Мифы и легенды Древнего Востока. С. 343.

Даосизм зародился в Китае в VI—V вв. до н. э. Его основателем являлся мудрец, странствующий философ Лао-Цзы. Так же, как Конфуций, он не оставил после себя трудов. Суть его учения известна нам из сочинений его учеников. Последователи даосизма почитали Лао-Цзы как великого учителя. «Дао» — Путь Вселенной. Его поток охватывает весь мир. Древние уподобляли Дао широкому водному потоку, в котором скрыто ощущение чего-то трудноуловимого, всепроникающего, бесформенного. Ощутить Дао трудно. Для этого необходимо отвлечься от мира форм и красок, от ненужных волнений мысли и духа. И только тогда человек приобщится к Истине.

Социально-педагогическая составляющая даосизма просматривается прежде всего во взглядах на человека. Человек, по мнению даосов, является обитателем многочисленных духов, скоплением божественных сил. Причем такой системе телесных духов соответствовала иерархия духов небесных. Духи на небе ведут счет добрым и злым делам человека и определяют срок его жизни, поэтому человек всегда должен стремиться к добру. Интересно, что делание добра в даосизме приравнивается по значимости к неделанию. Отсутствие личной инициативы, невмешательство в развитие событий считалось также идеальным поведением. «Нет такого, что нельзя содейть путем недеяния», — утверждал Лао-Цзы, ибо недеяние — это действие в сфере еще несуществующего, где человек странствует мыслью, подчиняя себе «идеи вещей»³². Таким образом, идеальный человек должен следить не только за своими действиями, но и за своими мыслями.

Еще одно древнекитайское философско-религиозное учение — *моизм* — сформировалось в V — IV вв. до н. э. и получило широкое распространение в IV — III вв. до н. э. во многом благодаря своим популистским установкам и широкой практической деятельности его приверженцев, сплоченных в военно-религиозный «орден».

Социальная сущность моизма прослеживается уже в названиях трактатов, в которых изложена его основная сущность, таких как «Почитание достойных» (Шан сянь), «Почитание единения» (Шан тун), «Объединяющая любовь» (Цзянь ай), «Отрицание нападений» (Фэй гун), «Сокращение потребления» (Цзе юн) и др. Основой моистской философии является аскетическое народолюбие, которое предполагает приоритет коллективного начала над индивидуальным и борьбу с частным эгоизмом во имя общественного альтруизма. Высшее начало Небо (тянь) приносит счастье тому, кто испытывает к людям объединяющую любовь и приносит им пользу.

³² Моисеева Л. А. История цивилизаций: курс лекций. Ростов н /Д.: Феникс, 2000. С.64.

Таким образом, моизм имеет в своей основе гуманистическое начало, которое необходимо воспитывать в каждом человеке.

«Школа закона», или *лигизм*, представляет собой сформировавшееся в IV—III вв. до н. э. теоретическое обоснование деспотического управления китайским государством и обществом. Лигизм впервые в китайской теории добился статуса единой официальной идеологии в первой централизованной империи Цинь (221—207 до н. э.). Его основоположником является советник одного из китайских императоров Гуань Чжун или Учитель Гуань, как его называли адепты учения. Именно он впервые сформулировал тезис о главенстве закона. Причем закон ставился выше самого правителя, так как был призван защищать от его необузданности народ. Но более того, закон противопоставлялся мудрости и знаниям, которые, по мнению лигистов, отвлекали людей от их обязанностей. Таким образом, идеалом воспитания считался законопослушный человек, неукоснительно следующий букве закона, боящийся наказания за его неисполнение.

Однако наибольшее воздействие на развитие социально-педагогической мысли и практики Древнего Китая оказали *Конфуций* и его последователи. Не случайно многие поколения китайцев называют его не по имени, а Учителем и почитают как божественного покровителя науки и образования. Конфуций (551—479 гг. до н. э.) обобщил социально-педагогический опыт, накопленный до него, и создал свое оригинальное учение.

В основе учения Конфуция лежали общефилософские и социальные воззрения. Он рассматривал воспитание, нравственное самосовершенствование как существенный фактор человеческого бытия, неперемennое условие благополучия. Стабильность общества, считал Конфуций, покоится на воспитании согласно социальному назначению: «Государь должен быть государем, сановник — сановником, отец — отцом, сын — сыном»³³.

Фундаментом идеального общества являлась многопоколенная семья. Число членов одной семьи могло исчисляться сотнями, а то и тысячами. Она держалась на соблюдении «пяти постоянств» — отец должен был следовать долгу и справедливости, мать — источать милосердие, старшие братья — питать к младшим дружеское расположение, младшие к старшим — уважение, все сыновья — почитать родителей и вообще старших. Воспитание в семье носило ярко выраженный половозрастной характер. Пути женщины и мужчины в китайском обществе сильно отличались друг от друга: конфуцианская мораль предписывала им даже ходить по разным сторонам улицы.

Предназначением женщины было продление жизни и укрепление здоровья супруга и детей. Не случайно в «пяти постоянствах» упоминается

³³ Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики.

только мать: лишь рождение сына делало ее сопричастной власти главы семьи. Вообще, четкое, неукоснительное соблюдение традиций было еще одним основанием конфуцианства³⁴.

Конфуций рассматривал воспитание как процесс, обладающий сильнейшим воздействием на человека, ведь только с помощью воспитания из него можно создать «идеальную личность». Однако он не считал воспитание всесильным, так как на человека, по его мнению, оказывало существенное влияние происхождение.

Исходя из этого, ученый отмечал, что возможности людей от природы неодинаковы, т. е. среди них встречаются обладатели высшей врожденной мудрости («сыны неба», «правители»); люди, достигающие знания, не отличающиеся особыми способностями, но достигающие знания благодаря учению («благородные мужи», «опора государства»); люди, которые вообще не способны к трудному процессу постижения знания («чернь»).

Вообще, весь жизненный путь человека, его социализация, по Конфуцию, был посвящен одной цели — стать идеальной личностью. Идеальная личность должна была обладать такими высокими качествами, как человечность, благородство, стремление к истине, правдивость, почтительность, богатая духовная культура. Из этого видно, что на первое место в воспитательном процессе мудрец ставит формирование у человека нравственных основ. Интересно, что под человечностью он понимал способность быть полновластным господином самого себя, служа правде и обществу, т. е. добру. «Спеши делать добро, не уступай в этом дорогу, даже учителю своему».

Подлинный образ конфуцианского гуманизма — «внутренний», «целостный» человек, который прорастает во «всецеловека» бесконечной чередой поколений. Программой нравственного, умственного, эстетического, физического развития предусматривалось обучение «сынов неба» и «благородных мужей» упомянутым «шести искусствам».

Конфуций был не только «теоретиком» в социальной педагогике, но и практиком. Он создал свою школу, где, по преданию, прошли обучение до 3 тысячи учеников, из которых 70 прославили свое имя. Это была школа полного дня. Более того, ученики часто жили в школе, помогая учителю по хозяйству. Расписания занятий или экзаменов здесь не было.

Методика преподавания в школе Конфуция предусматривала диалоги учителя с учениками, классификацию и сравнение фактов и явлений, подражание образцам. Особое значение Конфуций придавал такому методу, как личный нравственный пример. «Ученик, подражая высоконравствен-

³⁴ Моисеева Л. А. История цивилизаций. С. 67.

ному учителю, сам станет высоконравственным», — полагал он. Важно отметить, что Конфуций стал первым в истории человечества педагогом, который не только ценил своих учеников за их неповторимые индивидуальные качества, но и провозгласил целью обучения развитие природных задатков учащихся. Конфуций учил открывать главное через частное, важное через незначительное, вечное через случайное. Познавая смысл явлений жизни, нужно постепенно расширять свое понимание на весь мир. «Нельзя свысока относиться к юным», — говорил Учитель. Но любовь и уважение к молодежи не мешала ему при этом предъявлять к ней высокие требования³⁵. Вся жизнь его учеников превращалась в череду поступков, направленных на самосовершенствование.

В целом можно сказать, что Конфуций внес наиболее значительный вклад в развитие древнекитайской социально-педагогической мысли и практики. Не случайно со II в. до н. э. конфуцианство было объявлено официальной идеологией Китая, а сам Конфуций провозглашен учителем 10 тысяч поколений.

Как уже говорилось, Конфуций не оставил после себя сочинений. Основные постулаты его учения изложены в трактатах его учеников и последователей: «Беседы и суждения» (Лунь-Юй), «Книга обрядов» (Ли Цзы) и др. На протяжении нескольких столетий конфуцианская система модифицировалась.

Приобретая новые черты, соответствующие изменяющемуся обществу, сохраняя прежние основания, по-своему развили конфуцианский взгляд на социальное воспитание китайские мыслители Мэнцзы (Мэн Кэ) (372—289 гг. до н. э.) и Сюньцзы (Сюн Куст) (298—238 гг. до н. э.). Оба они имели свои школы и множество учеников. При этом в основе их учений лежали противоположные основания. У Мэнцзы — тезис о доброй природе человека. Исходя из этого, воспитание понималось им как формирование высоконравственных людей. Сюньцзы, наоборот, полагал, что человек изначально обладает злой природой, а значит задачей воспитания должно стать преодоление этого злого начала.

На исходе эпохи Древнего Китая (II в. до н. э. — II в. н. э.) благодаря влиянию конфуцианства в стране наблюдался настоящий расцвет культуры. Образованность получила сравнительно широкое распространение. Заметно вырос престиж ученого человека, сложился своеобразный культ образованности.

Школьное дело постепенно превращалось в неотъемлемую часть государственной политики. Возникла система государственных экзаменов

³⁵ История социальной педагогики (становление и развитие зарубежной социальной педагогики). С. 48—49.

на занятие чиновничьих должностей. Все, кто прошел курс школьного образования, стремились сдать подобный экзамен, так как это открывало прямой путь к общественной карьере³⁶.

В целом социально-педагогические традиции цивилизаций Древнего Востока дали человечеству бесценный опыт, без которого невозможно представить дальнейшее развитие социального воспитания в государствах не только азиатского, но и европейского регионов.

Контрольные вопросы

1. Как в различных древнеиндийских источниках представлен идеал человека, к которому нужно стремиться в процессе воспитания?
2. Объясните отличия и сходства взглядов на социальное воспитание индуизма и буддизма.
3. Охарактеризуйте специфику социального воспитания в Древнем Китае.
4. В чем социально-педагогический смысл идей Конфуция?
5. Охарактеризуйте учение лигистов и неоконфуцианцев в социально-педагогическом аспекте.

Список литературы

- КУДРЯВЦЕВ, М. В. Буддизм в Наланде / М. В. Кудрявцев. — М., 1983.
- МАЛЯВИН, В. В. Конфуций. Антология гуманной педагогики / В. В. Малявин. — М., 1996.
- МОИСЕЕВА, Л. А. История цивилизаций : курс лекций / Л. А. Моисеева. — Ростов н/Д., 2000.
- НЕМИРОВСКИЙ, А. И. Мифы и легенды Древнего Востока / А. И. Немировский. — М., 1994.
- ОЧЕРКИ истории воспитания и педагогической мысли народов Древнего и средневекового Востока / под ред. К. И. Салимовой. — М., 1988.
- ШИЛЮК, Н. Ф. История Древнего мира : Древний Восток : курс лекций. — Свердловск, 1991. — Ч. 1.

³⁶ История педагогики. Ч. 1: С древнейших времен до XVII в. С. 50—51.

2.3. Развитие социально-педагогической практики и мысли в период античности: Древняя Греция, Древний Рим

Древняя Греция — поистине удивительная страна. Пожалуй, трудно найти в истории человечества цивилизацию, которая оказала бы на весь ход истории человечества столь огромное влияние, как древнегреческая. Ведь именно здесь зародилась философия — мать всех наук; демократия — наиболее справедливый политический режим, по мнению большинства политологов; даже капиталистические отношения, с точки зрения ряда экономистов, тоже впервые появились здесь. Не менее ценным является и педагогическое наследие древнегреческой цивилизации. Богатейшая социально-педагогическая мысль философов, всестороннее развитие личности, гуманистическое отношение к ребенку, специализированные учреждения для детей-сирот, да и само понятие «педагог», как множество других (школа, лицей, гимназия и т. д.), также уходят корнями в эту культуру.

Источниковая база по истории социально-педагогической практики и мысли Древней Эллады чрезвычайно широка. Это и археологические памятники, и мифология, и литературные произведения (в особенности «Илиада» и «Одиссея» Гомера), и труды древнегреческих историков, философов и т. д.

Интересно, что в древности страны с названием «Греция» не существовало. Греки называли себя эллинами, а свою страну — Элладой. Географическая Эллада находилась на Балканском полуострове. Грецию образовывали три части: материковая (северная и средняя), Пелопоннес (южная) и острова. Кроме того, к Греции относилась приморская полоса Малой Азии с поселениями догреческого периода (именно здесь находилась легендарная Троя) и колониями. Материковая Греция делилась на такие области, как Аттика и Беотия, на Пелопоннесе — Мессения и Лаконика.

Следует отметить, что вокруг Балканского полуострова было большое количество островов, самым крупным из которых был Крит. Именно здесь в III — II тысячелетиях до н. э. появилась древнейшая в Европе цивилизация. В это же время на Балканах и некоторых островах Эгейского моря также возникла самобытная культура со своей письменностью. Данная цивилизация и получила название *Крито-Микенской* по названию основных культурных центров.

Однако письменные источники этой культуры, к сожалению, дают нам довольно скудную информацию о ней, так как многие из них содержат еще не дешифрованное письмо. Так, только на Крите найдено до 10 тыс. глиняных табличек и различных предметов, имеющих надписи, которые до

сих пор не прочитаны. Поэтому, изучая социально-педагогическую практику этого периода, опираться приходится в основном на археологические источники и мифологию.

До нас дошли мифы, которые позволяют представить идеал воспитания той поры. Так, в мифах о Тезее главный герой уже в детстве отличался телесной силой, храбростью и умом, соединенным с сообразительностью. Но, помимо этого, ему были присущи и такие качества, как благородство, справедливость, способность к самопожертвованию. Он послушный сын, любил и уважал мать. Когда нашел отца, он и по отношению к нему проявлял те же сыновние чувства, что и к матери. При этом он скромнен, послушен воле богов, не кичился своей славой, был готов любой ценой защитить слабого.

В свою очередь, в этих же мифах мы встречаем описание антигероев. Многочисленные разбойники, промышлявшие на дорогах, имели сильные руки, быстрые ноги и крепкое тело и не знали усталости. Но свои природные дары не употребляли ни на что честное и полезное, напротив, они гордились своею не знавшей меры наглостью; их сила находила себе применение в кровожадности и жестокости, — в том, что они брали, обижали и уничтожали все попадавшееся им по дороге. По их мнению, люди возмущались чувствами стыда, справедливости, беспристрастия, человечности потому, что боялись обижать сами и опасались обиды со стороны обиженного. Сильным, по их убеждению, не следовало думать ни о чем подобном³⁷. Но именно за эти качества антигерои неизменно несли наказание. Так, с разбойниками расправились Тезей и Геракл.

А для «сильных мира того» наказание выносили боги. Так, Минос, царь Крита, любимец самого Зевса, получивший от громовержца законы и установивший с их помощью порядок не только в своем, но и в завоеванных государствах, за непочтение к Посейдону был жестоко наказан. Один из его сыновей погиб во время путешествия. Его жена, обезумевшая по воле бога морей, вступила в преступную связь с быком и родила чудовище Минотавра. Интересно, что вместо того, чтобы избавиться от чудовища, забыть о нем навсегда, Минос всю жизнь был вынужден скрывать позор своей семьи. Отсюда и лабиринт, и страшная дань, которую платили Криту завоеванные государства: семь юношей и семь девушек — жертвы Минотавра. Так что семейные ценности, честь для древних критян, похоже, имели особое значение.

Основное воспитание дети получали в семье. Причем субъектами воспитания были не только мать и отец, но и ближайшие родственники. Если

³⁷ Плутарх. Избранные жизнеописания. Т. 1 / сост. , вступ. ст. , прим. М. Томашевской. М. : Правда, 1990. С. 31.

Если случалось, что мать воспитывала сына сама, то наставником для него становился ее родственник по мужской линии. По всей видимости, женщина, в этот период, как и в дородовой, играла весьма значительную, если не первоочередную, роль. Об этом свидетельствуют многочисленные археологические данные. Так, в знаменитом Кносском дворце на Крите женская половина (северо-восточная часть постройки) располагалась на четырех этажах с террасами на плоских крышах в отличие от мужской (северо-западной). Кроме того, на Крите и в материковой Греции часто встречались женские статуэтки из бронзы, глины и фаянса, изображавшие иногда жриц. Женщины изображались также на печатках золотых перстней, резных камнях и многочисленных фресках. На некоторых картинах, обнаруженных на Крите, можно видеть многолюдные женские собрания, в которых наряду с несколькими сотнями женщин участвовали иногда мужчины. На других картинах представлено несколько сидящих под деревьями женщин и пляшущих девушек внутри священной ограды, за которой толпились до тысячи мужчин и юношей. Наконец известны изображения женщины, перед которой мужчина стоит в позе молящегося. Однако археологические находки показывают, что авторитет мужчины в крито-микенском обществе значительно возрос. Об этом свидетельствуют часто встречающиеся фресковые и рельефные изображения, символизирующие такие традиционно мужские качества, как физическая сила, ловкость, воинственность³⁸.

Таким образом, воспитание в эту эпоху носило ярко выраженный половозрастной характер при наличии особого влияния матери.

Наличие письменности свидетельствует и о том, что в этот период уже существовали школы, как институт социализации. Но эти учреждения находились при храмах или дворцах, и учеба в них была привилегией очень узкого круга граждан: жрецов, царской свиты, вельмож и состоятельных граждан. Благодаря развитию образования культура в эту эпоху достигла довольно высокого уровня развития. Об этом свидетельствуют археологические находки, такие как дворец в Кносе — уникальное архитектурное сооружение, напоминающее лабиринт. Можно вспомнить мифы о мастере Дедале, который изобрел рубанок, отвес, клей, создал тончайшие изделия из дерева и металла, придумал инкрустацию из слоновой кости, сделал крылья, чтоб улететь из неволи³⁹. Все это позволяет нам предположить, что представители Крито-Микенской культуры знали о многих благах цивилизации и даже мечтали покорить небо, подражая птицам.

³⁸ *История Древней Греции. Ч. 1 // История Древнего мира / под ред. С. И. Ковалевой. Т. 2. М. : Гос. социально-экономическое изд-во, 1937. С. 77—78.*

³⁹ *Арский Ф. В стране мифов. М. : Молодая гвардия, 1968. С. 57—58.*

Следующим этапом генезиса социального воспитания в Древней Элладе стал так называемый *архаический период* (X—VIII вв. до н. э.). Ярко и образно нарисовал картину воспитания и обучения в эту эпоху легендарный Гомер в поэмах «Илиада» и «Одиссея». Совокупный портрет героев и антигероев Гомера (людей и богов) позволяет нам представить идеал воспитания архаического общества.

Ахилл, сын земного царя и богини Фетиды, был воспитан кентавром Хироном, который, в свою очередь, отличался мудростью, благожелательностью, знанием медицины и музыки. Происхождение и воспитание наложили особый отпечаток на характер Ахилла. В нем «сочетается несочетаемое»: жестокость и нежность, обидчивость и преданность, мстительность и умение прощать. Будучи воплощением мужественности, он, не желая участвовать в Троянской войне, прятался на острове Скиросе среди царских дочерей, переодевшись в женские одежды. Зная о своей ранней гибели, он любил жизнь и бесстрашно бросался в самую гущу сражений. Вероятно, поэтому он один из самых любимых персонажей античного искусства.

Противоречивую характеристику дает Гомер и Парису. С одной стороны, он мужественный, сильный воин, с другой — изнеженный красавец. Бесспорно одно, ради любви к женщине он нарушил один из самых священных обычаев древних эллинов — обычай гостеприимства. За это он не только поплатился собственной жизнью, но и стал причиной гибели своих близких и целого города Трои. Интересно, что он не был воспитан родителями. Его мать, увидев во сне, что сын станет причиной падения Трои, решила избавиться от него. Однако младенец чудом спасся и был воспитан пастухами. Может, по мнению Гомера, именно воспитание стало первопричиной формирования у Париса подобного характера.

В отличие от Париса второй троянский царевич — Гектор — предстает перед нами как олицетворение благородства. Он был воспитан родителями, как будущий правитель. Поэтому он и являлся главным защитником Трои: сильным, мужественным, справедливым, готовым на самопожертвование ради родного города. Кроме того, он прекрасный сын, любящий муж и отец. Не случайно в «Илиаде» с особой трогательностью описана сцена прощания Гектора с женой Андромахой. Интересно, что Ахилл, убив Гектора, осквернил его тело и не хотел позволять совершить его погребение, однако внял мольбам троянского царя Приама. Отцовское горе не оставило Ахилла равнодушным. Отецеская любовь, в представлениях древних эллинов, разрушала самые серьезные преграды.

Особой любовью древних греков пользовался Одиссей. Чаще всего по отношению к нему у Гомера употреблялся эпитет «хитроумный». Он ловкий и отважный воин. В «Илиаде» благодаря этим качествам он совершил не один подвиг. В «Одиссее» он характеризовался такими качествами, как

изобретательность, находчивость и любознательность. При этом он нежно предан своей жене Пенелопе. Больше всего он стремился попасть домой к жене и сыну. И ему удалось это, несмотря на двадцатилетнее путешествие, полное удивительных приключений.

Среди женских образов в «Илиаде» представлены прежде всего Елена, Андромаха и Кассандра. Елена традиционно описывалась как прекраснейшая из женщин. Однако она фактически предала своего мужа Менелая и убежала с Парисом, тем самым став причиной гибели Трои. И лишь в «Одиссее» она примирилась с Менелаем и стала гостеприимной, погруженной в домашние заботы хозяйкой. Тем самым Гомер как будто подчеркнул значимость брака и семьи как угодных богам институтов. Андромаха — символ любви, верности и в то же время олицетворение женской доли во время войны. А Кассандра обладала пророческим даром, но не могла его использовать из-за проклятья Аполлона. Причиной несчастий стало неповиновение тому же Аполлону.

Очень показателен образ Пенелопы, изображенный в поэме «Одиссея». Это благоразумная, верная жена и заботливая мать. Она двадцать лет ждала супруга и отказывала всем женихам, даже самым знатным, претендующим на ее руку. И боги вознаградили ее за терпение и преданность. Это и есть женский идеал, к которому нужно было стремиться в процессе воспитания⁴⁰.

Таким образом, герои эпических поэм Гомера были красноречивы, хорошо знакомы с деяниями предков и богов, владели музыкальными инструментами и письмом. Они сильные, мужественные, терпеливые, верные, способные на самопожертвование. Более того, многие из них могли бросить вызов богам.

Принятые в архаической Греции формы воспитания описаны также в поэме Гесиода «Труды и дни», посвященной характеристике быта и жизненных устоев той эпохи. Ведущим мотивом этой поэмы является мысль о трудолюбии как важнейшем качестве человека. Гесиод воспевал труд как высокочтимое и богом ниспосланное занятие, как источник людского благосостояния.

Дальнейшее развитие социально-педагогической практики и зарождение социально-педагогической мысли в Древней Греции связаны с культурой *городов-государств* (полисов) (VI — IV вв. до н. э.), когда воспитание заняло особое место в обществе. Древняя Эллада в этот период представляла собой своеобразный конгломерат полисов. Иначе говоря, единого государства здесь так и не сложилось. Афины, Спарта, Коринф, Милет

⁴⁰ Редис Б. Кто есть кто в античном мире: справочник: древнегреческая и древнеримская классика. М. : Детская книга, 1993. С. 191—192.

и т. д. имели культурные и экономические связи, но политически были самостоятельны. Это было обусловлено прежде всего природно-географическим фактором. На Балканском полуострове, в отличие от Северной Африки и Передней Азии, не было полноводных рек. Плодородные земли имелись только в таких областях, как Мессения, Беотия. В целом же эллины страдали от недостатка плодородных земель, а следовательно, и хлеба и довольно рано нашли альтернативу земледелию в виде ремесла и торговли. Особенно в этом преуспели афиняне. Развитие ремесла и торговли привело к созданию здесь слоя богатых, социально-активных граждан, желающих самостоятельно управлять своим полисом. Не случайно здесь уже в VI в. до н. э. было отменено долговое рабство, и начала формироваться демократия. Естественно, этот факт не смог не отразиться на воспитательном процессе в *Афинах*.

Фактически в Афинах впервые в истории человечества основной целью социального воспитания на государственном уровне стало всестороннее гармоническое (интеллектуальное, духовно-нравственное, физическое и эстетическое) развитие личности. Интеллектуальное и эстетическое воспитание афиняне получали в мусических школах, а физическое — в гимнастических.

Мусические школы получили свое название от имени богинь-покровительниц наук и творческой деятельности (пение, музыка, танцы, поэзия, история), муз. Слово «гимнасий» (гимназия, гимнастика) восходит к греческому «*gymnos*», т. е. обнаженный. Первоначально так называли помещения для физического воспитания, где упражнялись в обнаженном виде. При этом особую роль в воспитательном процессе продолжала играть семья.

Духовно-нравственное воспитание было основой афинской воспитательной системы, своеобразным связующим звеном между элементами данной системы. Свобода, привлекательность, полнота, разносторонность — характерные черты этой системы.

Идеалом афинского воспитания был человек, способный продуктивно и добросовестно исполнять свои гражданские обязанности и сочетающий в себе индивидуальное и коллективное, личностное и общественное. Подобный идеал представляют собой особо почитаемые афинянами божества.

В первую очередь афиняне поклонялись богине, именем которой был назван их родной город. Считалось, что Афина родилась из головы самого Зевса и поэтому была мудрее других богов и богинь. Громовержец всегда советовался с ней, прежде чем предпринять что-то важное. Кроме того, Афина отличалась трудолюбием, благоразумием и целомудрием (достойный образец поведения для греческих женщин). Это она научила дев вытягивать из шерсти нити, сплетать их в плотную ткань и украшать ее узорами.

Афина была мастерицей и воительницей, проводила время, не жалея сил, за работой. Одним юношам она показала, как очищать шкуры, смягчать грубую кожу в котлах и изготавливать из нее мягкую и удобную обувь, другим дала в руки острые топоры, обучив их плотничать и вырезать мебель, третьим вручила узду для усмирения диких коней, которые стали служить людям, четвертым показала, как строить корабли. Это она водила руками ревностных ваятелей и художников, украсивших жизнь и сохранивших все достойное памяти. Когда же до ее чуткого уха доходил свист стрел или звон мечей, она бросала веретено, облачалась в доспехи и с мечом в руке безоглядно бросалась в сечу⁴¹. (Разве не так должны были поступать афинские мужчины.)

Афина помогала героям-труженикам и воинам. Так, под ее особым покровительством находился Геракл, любимейший герой греческих сказаний. Согласно мифам, он был сыном Зевса и земной женщины. Все его знаменитые деяния связаны с силой и мужеством. Свои двенадцать подвигов он совершил в искупление вины за детоубийство. Изображая своего любимого героя детоубийцей, греки подчеркивали, насколько тяжел этот грех. С одной стороны, Геракл сотворил это в припадке безумия, которое на него наслала ревнивая супруга Зевса — богиня Гера. (В здравом уме человек не может и не должен совершить подобное.) Но, несмотря на состояние, в котором было совершено это страшное преступление, Гераклу пришлось «платить» за содеянное.

Следует отметить, что такое явление, как детоубийство, в Греции все же встречалось. В рассматриваемый период отец был не только главой, но и хозяином в семье. Женщина была практически бесправна (исключением здесь являлась разве только Спарта). В Афинах отец мог отказаться от собственного ребенка, не признав его своим, наказать телесно и даже убить. Однако убийство отцом ребенка встречалось нечасто и все-таки осуждалось обществом, что видно и из мифа о Геракле.

Интересно, что Геракла почитали как покровителя греческих школ — гимнасиев и палестр, нередко как целителя и отвратителя всяческих бед. Именно он, совершив свой пятый подвиг (за один день очистив Авгиевы конюшни), учредил в честь своего отца громовержца Зевса Олимпийские игры.

Олимпийские игры в Греции стали особой культурной составляющей. Именно здесь проверялись такие традиционно почитаемые эллинами качества, как сила, скорость, ловкость, мужество, а также воля к победе, патриотизм, справедливость и т. д. Показательно, что именно Геракл, в отличие от многих героев, имевших лишь наполовину божественное происхождение,

⁴¹ Мифы и легенды народов мира. Древняя Греция / А. И. Немировский, Л. С. Ильинская. М. : Мир книги ; Литература, 2006. С. 97—98.

был вознесен Афиной на Олимп и получил бессмертие. Даже Гера была вынуждена признать его заслуги и отдала ему в жены свою дочь, вечно юную Гебу⁴².

Воспитательный процесс в афинском полисе делился на несколько возрастных периодов. Так, до 7 лет дети воспитывались в семье. В обеспеченных семьях ребенка воспитывали сначала на женской половине дома мать и кормилица-нянька. Затем к ребенку приставлялся педагог из числа нетрудоспособных рабов. На этом этапе основной деятельностью ребенка являлась игра, поэтому большое внимание уделялось именно играм (в кости, в камешки, с мячом, в жмурки, прятки, пятнашки). В Афинах были известны такие игрушки, как куклы, лошадки, повозки, качели, волчки и др. Важнейшим средством воспитания был фольклор и литература. Ребятам рассказывали мифы, читали «Илиаду» и «Одиссею» и т. д.

С 7 лет мальчиков обычно отдавали в мусическую школу, которая постепенно становилась для них основным институтом социализации. Здесь изучали грамоту и счет, более глубоко знакомились с мифологией, поэзией и драматургией, историей и географией, этикой и политикой, учились петь и играть на флейте, кифаре, лире. Иначе говоря, на этой ступени образования дети получали основы общего образования с литературным и музыкальным уклоном. На первом месте, конечно, стоял Гомер, но читали также Гесиода, Феогнида, Солона и т. д. Как правило, ученика в школу сопровождал педагог, который нес таблички для счета и письма и музыкальный инструмент. Известны случаи, когда педагог нес домой из школы и самого уставшего за день воспитанника. Но в то же время в обязанности педагога входило следить за его поведением во время учебы и забав. Педагог имел по отношению к воспитаннику довольно широкие права, например, мог пороть его всякий раз, когда считал нужным. То же самое делали и учителя. Среди методов воспитания наказание, как и поощрение, играло огромную роль. Древние эллины считали, что будущий господин должен сначала сам научиться подчиняться.

В 12-летнем возрасте мальчики переходили в гимнастическую школу или палестру. Палестры обычно содержались частными лицами. На этом этапе для мальчиков основным становилось физическое развитие. В течение двух лет они учились плавать, бегать, прыгать, метать диск и копье, фехтовать. Часть упражнений проходила на открытом воздухе. Особое внимание наставники обращали на обучение мальчиков практическим приемам борьбы. Преподаватели более высокого класса были специалистами по гимнастике, учили воспитанников красивой походке, хорошим манерам и т. д.

⁴² *Питерских Г. Т.* Олимпийская культура: словарь-справочник (Античная Греция). Екатеринбург: Чароид, 2004. С. 59.

С 16 лет дети наиболее богатых рабовладельцев посещали гимнасии (до 18 лет). В противоположность палестрам, гимнасии являлись общественными заведениями. Они состояли из многочисленных помещений (раздевалок, бань, залов для тренировок и состязаний) и бассейнов, расположенных вокруг двора. Здесь было достаточно простора для физических упражнений и бесед, что привлекало сюда философов. В гимнасиях продолжалось гимнастическое и литературное, философское, политическое образование, проводились занятия по музыке, создавались библиотеки. Часто сюда приходили и взрослые, чтобы обменяться новостями, послушать выступления популярных философов и т. п.

Что касается духовно-нравственного воспитания, то особое внимание в Афинах уделялось развитию чувства собственного достоинства, самообладания, душевного спокойствия, приятных манер, почтительности к старшим. Идеальное воспитание очень образно описано в комедии Аристофана «Облака». «Правда» — один из персонажей этой комедии говорит:

Расскажу вам о том, что когда-то у нас
воспитаньем звалось молодежи,
В те годы, когда я справедливости страж,
процветал, когда скромность царила.
Вот вам первое: плача и визга детей было
в городе вовсе не слышно.
Нет! Учивою кучкой по улице шли ребяташки
села к кефаристу
В самых легких одеждах, хотя бы мукой с неба
падали снежные хлопья.
Приходили, садились, колен не скрестив, а
почтенный наставник учил их
Стародедовским песням...
За обедом без спроса не смели они положить себе
редьки кусочек,
Сельдеря до старших стянуть со стола
не решались, ни лука головку.
В кулачок не смеялись, не крали сластей, ногу за
ногу накрест не клали...
Да, конечно. И это сила,
Из которой растила наука моя поколенья бойцов
марафонских⁴³.

С 18 до 20 лет афинские юноши проходили последнюю ступень воспитания и образования в эфебиях (гр. *ephebos* — юноша). Вначале юноши давали священную клятву в присутствии родственников, обязуясь не позорить оружия, быть стойкими в битве, сражаться за своих богов и свой

⁴³ Кравчук А. Перикл и Аспазия: пер. с польск. М. : Наука, 1991. С. 49—50.

очаг, возвеличивать отечество, повиноваться приказаниям военачальников, подчиняться законам, бороться против их нарушителей, чтить богов и своих предков. Первый год эфебы занимались физической и военной подготовкой и углубляли свое интеллектуальное образование. Из военных дисциплин преподавались гимнастика, стрельба из лука, метание дротика, вооруженный бой, управление катапультой и т. д. Одновременно изучались законы страны, философия, геометрия, риторика, музыка. Эфебы участвовали в народных праздниках, носивших политический характер, и т. д.

По истечении первого года обучения в эфебии юноши проходили военные испытания и получали на торжественной церемонии оружие — щит и копье. Второй год посвящался полевой и гарнизонной службе (на границе или в крепостях). По окончании второго года проводились испытания в знании эфебами гражданских законов⁴⁴.

После 20 лет афиняне сами выбирали для себя занятия. Некоторые продолжали обучение у известных философов. (Многие афинские и в целом греческие философы имели свои школы и воспитанников, о чем подробнее будет сказано ниже). Некоторые посвящали свою жизнь военному делу, некоторые занятию торговлей или ремеслом и т. д. Интересно, что еще Солоном в VI в. до н. э. был принят закон, гласивший, что сын имеет право не содержать в старости отца, если тот не обучил его навыкам какого-либо ремесла или торговли.

Таким образом, воспитание мальчиков и юношей в Афинах было нацелено на максимальную помощь им в процессе социализации, на создание условий для всестороннего развития личности и ее самореализации. Однако не следует забывать, что все вышесказанное относится только к свободным гражданам Афин. На рабов все это не распространялось. В афинском обществе рабы оставались абсолютно бесправными, незащищенными законом.

Что касается воспитания девочек, то в Афинах оно проходило в основном дома. Их учили прежде всего домашней работе: приготовлению пищи, шитью одежды, оказанию лечебной помощи. Кроме того, девочки получали элементарные навыки чтения и письма, музыкальную подготовку. Главной воспитательницей для девочек становилась мать. Как уже указывалось выше, в нравственном воспитании женщин больше всего ценились такие качества, как честность, кротость, нравственная чистота, трудолюбие. Образованность для женщин была не обязательной. Это было связано с тем, что женщина в данный период занимала в семье подчиненное положение по отношению к мужчине. Несмотря на то что она была полной хозяйкой дома, на публике без мужа она появляться не могла, по-

⁴⁴ Питерских Г. Т. Олимпийская культура. С. 227—228.

этому вела обычно довольно замкнутый, затворнический образ жизни. Главной ее задачей было рождение и воспитание детей.

Но со временем в афинском обществе стали появляться женщины, не уступавшие мужчинам в образованности и политической активности. Таковой, например, была Аспазия, вторая жена известного афинского стратега Перикла. Она была довольно образованной и, по мнению многих греков, мудрой женщиной. В ее доме собирались самые именитые афиняне того времени: философы Сократ, Анаксагор, Платон, историк Ксенофонт, политический деятель и полководец Алквиад, скульптор Фидий. Сократ даже называл ее своей учительницей в красноречии. Ходили слухи, что скульптор Фидий, создавая свою знаменитую статую Афины, использовал в качестве натурщицы именно Аспазию. (Кстати, это ему поставили в вину, когда изгоняли из Афин. Только Афины пострадали от этого больше, чем сам Фидий. После изгнания он создал своего знаменитого Зевса Олимпийского, признанного современниками одним из чудес света). Таким образом, воспитание в Афинах постепенно изменялось в соответствии с обычаями и традициями.

Афины были самым сильным из демократических полисов Эллады. Другие города-государства, также выбравшие для своего политического устройства демократию, имели схожие с афинской системы социального воспитания. В греческих полисах также зародилась практика оказания социальной помощи нуждающимся, людям, имевшим по каким-либо причинам (болезнь, увечье, сиротство) проблемы в социализации. Так, одной из характерных древнегреческих традиций, закрепленных на государственном уровне в Афинах, Коринфе, явились «Акты любви по отношению к человечеству». Суть их заключалась в том, что сограждане города-государства осуществляли и поощряли общественные сборы денег, одежды и других товаров, которые шли в общественную собственность и употреблялись по мере необходимости. За этим наблюдал общественный распределитель — фасилитатор. В V в. до н. э. афиняне гордились тем, что в их полисе не было ни одного нищего, так как каждый нуждающийся получал государственную помощь. Размер выдаваемых пособий регулярно пересматривался в связи с изменяющимися жизненными условиями нуждающегося. В Коринфе был создан детский дом, для сирот, чьи родители погибли во имя государства. Он содержался за государственный счет, а также на пожертвования. Образование и условия жизни здесь были на столь высоком уровне, что некоторые богатые эллины за взятки пытались пристроить сюда своих детей.

По иному складывалась судьба и воспитание у спартиатов. Будучи жителями Лаконики, они захватили соседнюю земледельческую область Мессению, превратив ее жителей в рабов (илотов). В свою очередь *Спар-*

та превратилась в военный лагерь. Жизнь и воспитание здесь были подчинены незыблемым законам воинов, т. е. были направлены не столько на всестороннее развитие личности, сколько на военную и физическую подготовку граждан, на развитие силы, воли, мужества.

По мнению Плутарха, легендарный политик и законодатель Ликург установил в Спарте весьма своеобразные законы, нацеленные на борьбу с роскошью и создание в полисе атмосферы равенства. Спартиаты жили в чрезвычайно простых условиях. Дома строили без каких-либо архитектурных деталей и скульптурных композиций. Носили самую простую одежду. Женская красота в Спарте не требовала никакой косметики или иных украшений. Питались спартиаты также просто. Пища была питательной, но не изысканной. Любимым блюдом считалась «черная похлебка». Плутарх приводит рассказ об одном персидском царе, который слышал много об удивительном вкусе спартанской похлебки и нанял спартанского повара. Но когда попробовал приготовленное им блюдо, рассердился. На что повар ответил: «Царь, прежде чем есть эту похлебку, нужно выкупаться в Эвроте!», иначе говоря, быть спартанцем⁴⁵.

Спартанские воины долгое время придерживались обычая обедать вместе. Такие совместные трапезы назывались сисситии. Интересно, что на такие общественные обеды часто приходили дети. Их водили сюда, как в школу для развития ума. Здесь они слушали разговоры о политике и видели перед собой наставников в лучшем смысле этого слова. Сами они учились, как можно шутить, никогда и никого при этом не оскорбляя. Более того, их самих учили переносить шутки, не обижаясь на других. Хладнокровно относиться к шуткам считалось у спартанцев честью. Если кто-то не желал, чтоб над ним шутили, он просто говорил об этом и шутки в его адрес прекращались. Все присутствовавшие на сисситии давали клятву, что ни одно произнесенное там слово «не выйдет за двери». Вообще спартанцы не отличались излишней разговорчивостью или красноречием. Наоборот, их речь была краткой. Кстати, слово «лаконичный» непосредственно связано со спартиатами, именно так греки, жившие в других полисах, характеризовали спартанскую речь (Лаконика — область, в которой находилась Спарта).

Спартанцы очень высоко ценили семейные узы. Разводов здесь быть попросту не могло, как и измен. Так, однажды иностранец спросил спартиата, как в Спарте наказывают за прелюбодеяния. Спартанец спокойно ответил, что подобного в его полисе просто не может быть. Когда же иностранец, настаивая, несколько раз повторил свой вопрос, спартанец сказал: «Виновный должен дать в виде штрафа огромного быка, который мог

⁴⁵ Плутарх. Избранные жизнеописания. Т. 1. С. 104.

бы протянуть шею с вершины Тайгета, чтобы напиться воды в Эвротe». «Да разве бывают такие огромные быки?» — воскликнул иностранец. «А разве можно найти в Спарте прелюбодея?» — парировал спартанец.

Ценность семьи в гораздо большей мере, чем в других греческих полисах, определялась ее главным назначением — рождением и воспитанием детей. Видимо, поэтому в Спарте не жаловали холостяков, даже если они были великими воинами. Они не имели права участвовать в некоторых празднествах, а раз в году зимой обнаженными обходили рынок, исполняя при этом песню о своем справедливом наказании за неповиновение законам. Более того, им не всегда оказывали должного почтения. Известен случай, когда молодой воин отказался встать при входе прославленного воина, бывшего холостяком. А когда последний возмущился, спокойно сказал: «У тебя нет сына, который мог бы впоследствии встать передо мной!...»⁴⁶.

Спартанцы негативно относились к употреблению неразбавленного вина и крепкого пива. Для того чтобы отвлечь молодежь от пьянства, они поили крепкими спиртными напитками илотов и водили их по улицам города. Вообще к илотам спартанцы относились чрезвычайно жестоко. Они были полностью бесправны. А для того чтобы предотвратить восстания и в то же время приучить молодых воинов к виду крови, необходимости убивать врагов, их заставляли регулярно посещать поселения илотов и избавляться от самых сильных из них.

Чтобы социализироваться в подобное общество, нужно было быть воспитанным совершенно особым образом. Поэтому Ликург обратил особое внимание на организацию воспитательного процесса. Воспитание было обязательным, равным, имело высокую результативность, носило общественный характер органически вплетенного в социально-политическую жизнь государства. Социально-педагогические функции по воспитанию подрастающих поколений органически сочетались со всей жизнедеятельностью полиса, со всеми процессами социализации.

Воспитание считалось делом государственной важности, и государство брало ответственность за ребенка с самого его рождения. Мать должна была принести новорожденного на совет старейшин, которые и решали его судьбу. Ребенок оставался жив только в том случае, если признавался полностью здоровым. Если же у него обнаруживали хоть какие-то отклонения, то мать сама должна была бросить его в пропасть. Безусловно, сегодня мы считаем этот обычай варварским, жестоким. Но, как это ни странно прозвучит, для того времени, для условий, в которых жили спартанцы, это считалось нормальным и даже гуманным. Ребенок с физиче-

⁴⁶ Плутарх. Избранные жизнеописания. Т. 1. С. 107.

скими недостатками вряд ли смог бы социализироваться в спартанское общество.

Подготовка к будущей жизни воина начиналась с первых дней жизни. И хотя воспитание проходило под надзором государства, его главными субъектами на данном этапе были мать и отец. Основными направлениями воспитания были физическое и духовно-нравственное. Воин не должен был ничего бояться, должен быть терпеливым и выдержанным. Поэтому детям не позволяли плакать. Если ребенок плакал по какой-то причине, ни мать, ни отец не подходили к нему. Буквально с рождения его начинали закаливать. Когда ему исполнялось 3 года, его закрывали в темном тесном помещении одного, чтоб он избавлялся от страха перед темнотой и одиночеством. Семейное воспитание продолжалось до 7 лет.

С 7 лет мальчиков отправляли в школу. Школа имела стационарный характер. Обучение здесь состояло из нескольких ступеней: два цикла по 4 года (до 11 лет «мальчики» и до 15 лет «подростки») и 5-летний цикл — «эфебии» — от 16 до 20 лет. С поступлением в школу основная ответственность за воспитание мальчиков ложилась на наставника — педонома. Фактически родители передавали в его руки жизнь своего ребенка. И если во время обучения ребенок заболел, получал увечье или даже погибал, то родители обычно не предъявляли претензий к педоному.

Режим жизни в школе был довольно суровым. Мальчики делились на отряды, во главе которых стояли старшие подростки, и на звенья. Старшие в отряде и «звеньевые» назначались наставниками. Мальчиков специально сстраивали. А во время драк наблюдали за тем, как они себя ведут. В итоге старшим назначался не только самый сильный физически, но и самый выдержанный, терпеливый. Остальные должны были повиноваться, выполнять приказы старших, привыкая, таким образом, к военной дисциплине.

Детей и подростков приучали переносить холод и зной, голод, физическую боль. Их легко одевали, заставляли ходить босиком, спать на жесткой постели. Циновку для постели они делали своими руками. Для этого нужно было набрать как можно больше болотной травы без использования ножа. Часто мальчики, собирая ее, резали руки до крови. Но, чем больше травы удавалось собрать, тем плотнее и удобнее получалась из нее циновка.

Кормили скудно, причем разрешалось воровать. Это вовсе не означало, что в Спарте воспитывали воров. Просто, если мальчику удавалось украсть какой-нибудь фрукт или овощ (что само по себе было чрезвычайно сложно), его хвалили. Но если он попадался, жестоко наказывали. Таким образом, в ребенке воспитывали осторожность, уравновешенность, сдержанность и ловкость.

В процессе военно-физической подготовки мальчиков учили бегать, прыгать, метать диск и копье, фехтовать, бороться, играть в мяч и в войну. При переходе с одной ступени воспитания на другую воспитанники должны были демонстрировать свои успехи на публичных состязаниях. В 15 лет при переходе в эфебию подростки выдерживали страшное испытание. Их ставили к столбу и избивали палкой. Избиением занимались эфебы, которые недавно сами пережили все это. Так что во время экзекуции они были особенно жестоки. Подросток должен был стерпеть боль, не издав ни единого звука и не показав своим видом, что он в действительности чувствует. Иногда после этого испытания он становился инвалидом или даже погибал. В этом случае в семье его почитали как героя и даже ставили памятник. Но если подросток не выдерживал испытание, от него отворачивалась вся семья.

Что касается эстетического воспитания, то единственным искусством, которое признавали спартанцы, была музыка. Они считали, что музыка объединяет и поднимает военный дух. Мальчиков и подростков обучали музыке, пению и танцам. Они исполняли хвалебные гимны в честь граждан, умерших, защищая отечество, или военные песни и гимны.

Таким образом, идеалом спартанского воспитания был находчивый, ловкий воин, проникательный, осторожный, владеющий собой, бесстрашный, безжалостный, приученный к лишениям, повинующийся приказаниям, почтительный к власти и авторитету, способный действовать в унисон с товарищами, относящийся с презрением к смерти. В возрасте от 20 до 30 лет юноша мог участвовать в военных действиях и руководить воспитанием мальчиков. По легенде, вокруг Спарты не было крепостных стен, так как считалось, что никто лучше самих спартанцев не сможет защитить своего родного города.

Воспитание девочек и девушек в Спарте мало отличалось от мужского, хотя и осуществлялось преимущественно дома, в семье. Если цель воспитания мальчиков заключалась в подготовке воина, то девочка в будущем должна была стать матерью воина. А в отсутствие мужчин в городе заменить их в бою. Вообще положение женщины в Спарте отличалось от традиционного греческого. Женщина здесь пользовалась уважением, имела право участвовать в спорах с мужчинами. Если женщина шутила над мужчиной, то он не имел права ответить на шутку, какой бы оскорбительной она ни была.

В процессе воспитания девочек и девушек по преимуществу использовались физические и военные упражнения с диском, копьем, дротиком, мечом. В столь же малом объеме, что и мальчикам, давалась общеобразовательная подготовка. В итоге спартанки становились прекрасными воительницами. Не хуже мужчин владели оружием и управляли колесницами.

Не случайно, когда женщинам разрешили принимать участие в Олимпийских играх по специальной программе, именно спартанки чаще всего становились победительницами этих состязаний.

Однако воспитательная традиция Спарты в итоге оказалась весьма скудной. Гипертрофированная военная подготовка, фактическое невежество молодого поколения — таким выглядел результат одного из первых в истории опытов государственного воспитания. На древе человеческой цивилизации спартанские культура и воспитание оказались малоплодородной ветвью. Не случайно Спарта не дала ни одного сколько-нибудь крупного и яркого мыслителя или художника. Впрочем, не весь педагогический опыт Спарты оказался забыт. Традиции физического воспитания, закаливания подрастающего поколения стали предметом подражания в последующие эпохи⁴⁷.

И все-таки в Древней Греции, особенно в период между V и IV вв. до н. э., воспитание превратилось в специальную социальную функцию общества. В нем появились черты, которые стали основой дальнейшего развития социальной педагогики. Именно здесь возникло такое уникальное для Древнего мира явление, как социально-педагогическая мысль. В этот период она была составляющей педагогической науки, которая, в свою очередь, являлась неотъемлемой частью философии. Так что социально-педагогическая мысль встречалась прежде всего в произведениях наиболее известных греческих философов, которые к тому же сами часто являлись педагогами.

Одним из первых философов-основателей собственной школы являлся *Пифагор* (VI в. до н. э.). Великий математик, физик, астроном, он был еще и знатоком человеческих душ и педагогом, преследовавшим цель очищения человечества от всего того, что препятствует совершенству. Он составил своеобразный свод правил нравственного поведения. На первый взгляд они выглядели непонятно. Но все становилось ясным при изучении основ философии Пифагора. К примеру, совет «не ходи по дороге» подразумевал рекомендацию не следовать поспешно суждениям толпы. Правило «уважай закон» означало уважение к родителям, сдержанность и немногословие.

В основу возрастной периодизации развития человека Пифагором и его последователями были положены цифра 7 и основные физиологические изменения в организме человека. В первые семь лет у ребенка выпадают зубы, во вторые — наступает половая зрелость, в третьи — отрастает борода. Воспитывать следует в любом возрасте, «с тем, чтобы и дети не

⁴⁷ Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики.

вели себя по-младенчески, и юноши по-детски, и мужи по-юношески, и старики не впадали в «маразм».

В своей школе в Кротоне Пифагор использовал весьма своеобразные методы обучения, такие как длительное молчание, во время которого ученики должны были вслушиваться в звуки окружающего мира и наставления учителя, не отвлекаясь на что-либо постороннее, дисгармоничное. День здесь начинался с одинокой утренней прогулки в священной роще, чтобы «упорядочить и гармонизировать сознание». Затем все ученики собирались в храме, где велось «преподавание, учение и исправление нравов». После этого — гимнастика, а затем — завтрак. После завтрака — совместная прогулка с друзьями с целью припоминания уроков и упражнения в добрых делах. Затем — совместная трапеза. После обеда проходили чтения с комментариями. В конце дня учитель произносил свои наставления, и учащиеся расходились по домам. Вот некоторые пифагорейские изречения воспитательно-образовательной направленности: «Правильно осуществляемое обучение... должно происходить по обоюдному желанию учителя и ученика», «Всякое изучение наук и искусств, если оно добровольно, то правильно достигает своей цели, а если недобровольно, то негодно и безрезультатно»⁴⁸.

Одним из первых философов Древней Греции, занимавшихся проблемами социального воспитания, был *Демокрит* (460—370 гг. до н. э.). Практически каждое из его изречений содержит социально-педагогический аспект. Он отмечал, как важно родителям посвятить себя воспитанию детей, осуждал скупых родителей, не желавших тратить на обучение детей и обрекавших их на невежество. Процесс воспитания и обучения, по мнению Демокрита, — тяжкий, но благодарный труд, который преобразует природу человека. «Хорошими людьми становятся скорее от упражнения, нежели от природы... воспитание перестраивает человека и создает (ему вторую) природу».

Он сформулировал одну из важнейших категорий социального воспитания — категорию меры. «От чего мы получаем добро, от того же самого мы можем получить и зло, а также средство избежать зла». Средством избежать опасности подвергнуться искушению, совершить несправедливый поступок является самовоспитание. Оно становится для человека своеобразным посохом на пути к должному: личность при этом обретает внутреннюю точку опоры в виде стыда и чести, которые помогают ей преодолевать все трудности. Именно в воспитании Демокрит видел одно из главных средств решения и предотвращения социальных проблем. Подчеркивая важность воспитания, он говорил: «Воспитание детей — рискованное

⁴⁸ История педагогики. Ч. 1: С древнейших времен до XVII в. С. 59—60.

дело, ибо в случае удачи последняя приобретена ценою большого труда и заботы, а в случае же неудачи горе несравнимо ни с каким другим»⁴⁹.

Огромный вклад в развитие социально-педагогической мысли внес Сократ (469—399 до н. э.). Суть социально-педагогических его суждений составляет тезис о том, что главной среди жизненных целей человека должно быть нравственное самосовершенствование. По Сократу, человек обладает разумным сознанием, направленным к добру и истине. Счастье, по его мнению, состоит прежде всего в устранении противоречия между личным и общественным бытием. И напротив, акцент на личных интересах, их противопоставление интересам ближних ведут к душевному разладу и дисгармонии с обществом. Будучи одним из основоположников учения о доброй воле человека, Сократ придавал особое значение природным данным человека, а, следовательно, наиболее верный путь проявления его способностей видел в самопознании. «Кто знает себя, тот знает, что для него полезно, и ясно понимает, что он может и чего он не может», — говорил он. Природные способности человека Сократ связывал с правом на образование. «Могучие духом... если получают образование... становятся отличными... полезными деятелями. Оставшись без образования, они бывают очень дурными, вредными людьми».

Весьма интересны методы, которые Сократ использовал в процессе своей педагогической деятельности. Он излагал свое учение в любой аудитории, будь то городская площадь или аллеи Ликей (гимнасия, расположенного неподалеку от храма Аполлона Ликейского в пригороде Афин, который особенно прославился благодаря Аристотелю). При этом он не столько излагал свою точку зрения, сколько подводил собеседника к ней с помощью наводящих вопросов. Этот метод впоследствии получил название «сократического».

Главную задачу наставника Сократ видел в том, чтобы пробудить мощные душевные силы воспитанника. Таким образом, беседы были направлены на то, чтобы помочь «самозарождению» истины в его сознании. В поисках истины воспитанник и наставник должны были находиться в равном положении, руководствуясь тезисом: «Я знаю только то, что я ничего не знаю».

Не случайно поэтому беседы Сократа вызывали у слушателей очень разную реакцию. Кто-то сердился, обвиняя философа в непочтении к богам и развращении молодежи, а кто-то испытывал особый эмоциональный и интеллектуальный подъем. «Когда я слушаю его, сердце у меня бьется гораздо сильнее... а из глаз моих от его речей льются слезы; то же самое,

⁴⁹ История социальной педагогики (становление и развитие зарубежной социальной педагогики). С. 57.

как я вижу, происходит и со многими другими», — так описывал свои впечатления от речей Сократа один из его учеников.

Педагогическая деятельность оказалась для Сократа дороже жизни. Когда перед ним встал выбор, сохранить жизнь или отказаться от нее, он предпочел принять яд цикуты. Он не оставил после себя ни одного сочинения, но зато оставил учеников, продолживших его дело и сохранивших для потомков его учение. Один из них, историк и писатель *Ксенофонт* (430—355 гг. до н. э.), являлся автором первого античного педагогического романа «Воспитание Кира». Несмотря на то что в этом произведении автор излишне идеализировал персидское воспитание, он все же высказал ценные социально-педагогические мысли. В частности, он полагал, что образование должно быть прежде всего делом государства, которому следует воспитывать совершенных граждан. Во главу угла нравственного воспитания Ксенофонт ставил формирование чувства справедливости. Эта мысль им особо четко раскрывается в таком труде, как «Воспоминания о Сократе».

Другой ученик Сократа — *Антисфен* (450—360 гг. до н. э.), основатель философской школы киников, — полагал, что в воспитании необходимо прежде всего приближаться к миру реальных явлений. Основным методом воспитания он называл пример наставника. Как особую задачу Антисфен выделял воспитание привычки преодолевать трудности и лишения, презирать мирские блага. «Пусть дети наших врагов живут в роскоши», — говорил он. (Кстати, именно такого образа жизни в свое время придерживался Сократ. Хорошо известно его изречение — «Я ем, чтобы жить, а другие живут, чтобы есть».)

Самым известным учеником Сократа, сыгравшим важную роль в развитии социально-педагогической мысли античности, был *Платон* (427—347 гг. до н. э.). Известная философская притча Платона о заключенных в мрачной пещере людях имеет не только мировоззренческий, но и социально-педагогический смысл. Прикованные к стене пещеры люди сидят спиной к входу, поэтому видят перед собой лишь тени, отражение сущего. Но если они освободятся и выйдут из пещеры, то яркий свет истины сразу ослепит их. Из этого следует, что постижение истины — длительный процесс, мучительный труд избавления от привычных пут и предрассудков. В итоге Платон предложил обширную программу воспитания, пронизанную единой философской мыслью, и выявил связи воспитания с общественным устройством. Свою педагогическую деятельность он вел в основанном им же учебном заведении — Академии, которое просуществовало более тысячи лет.

Платон рассматривал воспитание как фундамент всей жизни человека: «В каком направлении кто был воспитан, таким и станет, пожалуй, весь его будущий путь», — полагал он. Воспитание, по Платону, надо начинать

с раннего возраста, так как «во всяком деле самое главное — это начало, в особенности, если это касается чего-то юного и нежного».

Однако педагогическое воздействие ограничено сложной и противоречивой природой человека. В ней сочетаются свет и тень, добро и зло. Следовательно, воспитатель должен учитывать подобные противоречия, готовить воспитанников к преодолению отрицательных природных задатков. Сделать это, по мнению Платона, может только наставник преклонных лет при наличии тесной духовной связи между ним и воспитанником (такую связь впоследствии стали именовать «платонической любовью»).

В трактате «Законы» Платон изложил свои педагогические воззрения, особо выделив значение социальных функций воспитания — «сделать совершенным гражданином, умеющим справедливо подчиняться или начальствовать». В этом труде он описал идеальное государство, которое фактически берет на себя функции воспитания. Оно опекает будущих матерей, заботясь, чтобы они вели здоровый образ жизни; обеспечивает своим гражданам осуществление принципа всеобщего обязательного образования.

В программе обучения Платон сделал попытку синтезировать положительные стороны спартанской и афинской систем воспитания, соблюдая «золотую середину». При этом особое внимание он предлагал уделять физическому воспитанию, в частности, посредством спортивных упражнений и танцев.

Хотя Платон не оставил специальных трактатов по воспитанию, его с полным основанием считают выдающимся мыслителем, в том числе в сфере социальной педагогики. Уже более двух тысяч лет наследие Платона пользуется особым вниманием социально-педагогической мысли. И это закономерно. Ведь Платон стоит у истоков разработки обширного комплекса проблем социального воспитания непреходящей теоретико-практической значимости. Особенно велико влияние Платона на педагогическую мысль европейской цивилизации. Раннее христианство видело в нем своего идеолога при осмыслении цели воспитания. Взлет интереса к идее разностороннего воспитания Платона наблюдался в эпоху Возрождения. Новое звучание Платоновы мысли об идеальном воспитании нашли в социально-педагогических построениях утопистов Т. Мора, Т. Кампанеллы, К. А. Сен-Симона, Ш. Фурье, Р. Оуэна. Своеобразная преемственность существует между социально-педагогическими идеями Платона и Ж.-Ж. Руссо. «Хотите получить представление об общественном воспитании, прочтите... Платона», — писал Ж.-Ж. Руссо⁵⁰.

⁵⁰ Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики.

В целом Платон, пожалуй, впервые разработал социально-педагогическую систему, построенную на широкой философской основе, доказав при этом, что государство обязано регулировать воспитательный процесс.

Ближайший ученик Платона *Аристотель* (384—322 гг. до н. э.) в своих философских и педагогических воззрениях не только развил идеи учителя, но и пошел во многом дальше его. Так, широко известно его высказывание: «Платон мне друг, но истина дороже». Наиболее системно свои взгляды на воспитание Аристотель изложил в трактате «Политика». В нем говорится, что воспитание является важной социальной функцией и должно формировать у каждого гражданина качества, обеспечивающие стабильность общества; воспитывать то, чего не достает человеку от природы. Причем социальное окружение с раннего детства должно способствовать формированию у него положительных качеств, и прежде всего характеризующих его как гражданина государства, а также помогающих достичь благополучия в жизни.

Аристотель обосновал идею «общего образования», задача которого — формирование в человеке способности и стремления к восприятию культурных ценностей. Однако он не ограничивался взглядами Сократа и Платона о приобретении добродетели путем знания, уделяя особое внимание воспитанию нравственных навыков. Таким образом, он фактически обосновывал социализирующую функцию воспитания. В своей педагогике Аристотель основывался на принципе природосообразности, утверждая, что в человеке от природы заложена возможность развития, которая может быть реализована посредством воспитания. При этом важнейшую роль в воспитании он отводил наставнику. «Воспитатели, — отмечал он, — еще более достойны уважения, чем родители, ибо последние дают нам только жизнь, а первые — достойную жизнь». Домашнее воспитание, по Аристотелю, возможно до 7-летнего возраста под началом отца и контролем государственных чиновников — педономов. Но полное отстранение родителей от исполнения воспитательных функций он осуждал. Мальчиков с 7 лет должно было воспитывать государство, ориентируясь на всестороннее развитие личности. Аристотель призывал воспитывать образованных, гармонично развитых людей. По его мнению, семейное воспитание наряду с общественным должно было играть особую роль в формировании личности гражданина. Однако достичь результатов воспитание может только при разумном социальном устройстве⁵¹.

Таким образом, Аристотель оказал громадное влияние на философскую и социально-педагогическую мысль Античности и Средневековья. Его трактаты служили учебными пособиями в течение многих столетий.

⁵¹ Басов Н. Ф. История социальной педагогики. С. 38—39.

В IV в. до н. э. полисы Эллады потеряли свою независимость, попав под власть Македонии. Но, как это ни парадоксально, политические поражения не сказались губительно на состоянии греческой культуры. Наоборот, она продолжала развиваться, распространялась на огромные пространства Ближнего Востока, Кавказа, Средней Азии и Индии, оказывая влияние на местные системы воспитания. Этот процесс продолжался и после распада державы Александра Македонского (III — I вв. до н. э.). В истории этот период получил название *эпохи эллинизма*.

В самой Греции в эллинскую эпоху произошли важные перемены в сфере воспитания и образования. Так, в Афинах мусическая школа сократила свой курс. Среди методов обучения стали преобладать наказания. «За каждую ошибку я сполна всыплю», — говорил учитель в стихах времен эллинизма. По окончании мусического и гимнастического образования ученики поступали в грамматическую школу, где обучались правильно писать, читать, говорить, дать понятие о музыке. В гимназиях меньше внимания стало уделяться физическому воспитанию, зато увеличился объем теоретического образования, элементы которого осваивались уже в грамматической школе. Эфебии превратились в своеобразные высшие учебные заведения. Теперь здесь велись теоретические занятия по углубленной программе: грамматика, риторика, философия с элементами математики, физики, логики, этики и т. д. Выступали известные философы с лекциями. Учащиеся также занимались гимнастикой, воинскими упражнениями. Срок обучения в эфебии сократился до года. Вершиной образования считались философские школы. Всего в Афинах действовали четыре такие школы. Помимо основанных Платоном Академии и Аристотелем — Ликейя, появились еще две — стоиков и эпикурейцев.

Философские учения эпохи эллинизма сосредоточивали внимание на воспитании характера, умения общаться с людьми и переносить невзгоды. Идеалом воспитания стал мудрец, который достиг внутренней независимости и мог довольствоваться немногим. Философы доказывали, что не жизненные блага сами по себе, а отношения к ним, умение пользоваться ими или обходиться без них определяют достоинство личности.

Так, основатель стоической школы *Зенон* (335—262 гг. до н. э.) полагал, что с помощью воспитания можно сделать человека добродетельным. При этом среди главных добродетелей он выделял невозмутимость, спокойствие, самодостаточность. В школе Зенона молодежь обучалась философии, которая включала физику, этику, логику с риторикой и диалектику (под последней понималась наука «правильно спорить при помощи рассуждений в виде вопросов и ответов»).

Эпикур (341—272 гг. до н. э.) был предшественником сенсуалистского подхода к познанию мира и, соответственно, к воспитанию и обучению.

Прибыв в Афины с острова Самос, он создал здесь школу «Сад Эпикура», не уступавшую Академии Платона. Интересно, что в эту школу допускались в качестве учеников даже женщины и рабы.

В своей теории он исходил из того, что боги обычно не вмешиваются в людские проблемы, поэтому людям не следовало умиляться им или бояться. Основной задачей воспитания, следовательно, было освобождение человека от невежества и тем самым открытие ему пути к истинному счастью. В свою очередь, освобождения можно было достичь, только отказавшись от мирских целей. Взгляды Эпикура были чрезвычайно популярны. Они пережили не только эллинистическую эпоху, но и Средневековье, развивались рационалистами в XVIII в. Более того, право человека на собственное счастье (основной тезис эпикуреизма) включено в американскую Декларацию независимости.

Древний Рим находился на Апеннинском полуострове на реке Тибр. Это была территория проживания племени латинян. Сегодня мы называем их потомков итальянцами. Слово «Италия» переводится на русский язык как «страна телят». По всей видимости, именно обширные пастбища привлекли в свое время сюда греческих колонистов, которые и дали местности такое название. Именно греческое влияние оказалось решающим для развития римской социально-педагогической мысли и практики.

Среди источников по истории социальной педагогики Древнего Рима можно выделить прежде всего археологические памятники, мифы, а также сочинения греческих и римских историков, философов, педагогов, писателей, политических деятелей.

На протяжении столетий римское воспитание значительно эволюционировало под влиянием изменяющихся социокультурных условий. В итоге в развитии древнеримской социально-педагогической практики и мысли можно выделить несколько этапов.

На *первом этапе* воспитание носило ярко выраженный практический характер. Пожалуй, в этот период древнеримская воспитательная система имела много общего со спартанской. Достаточно сказать, что среди наиболее почитаемых героев здесь был Ромул — основатель Рима и его первый царь. Сын бога войны Марса он был мужественным, сильным, смелым, целеустремленным. Когда понадобилось, он убил родного брата, чтобы укрепить собственную власть. При этом он мудрый правитель, защитник города⁵².

Вот и римляне той поры стремились быть похожими на своего легендарного царя. Их характеризуют как медлительных, пунктуальных, обяза-

⁵² Мифы и легенды народов мира. Древний Рим / А. И. Немировский, Л. С. Ильинская. М. : Мир книги ; Литература, 2006. С. 186—189.

тельных, умеющих доводить начатое до конца, обстоятельных хранителей традиций старины и при этом сильных, смелых, выдержанных воинов. И это не случайно, ведь Рим был военным лагерем. Слишком много было вокруг врагов. Нужно было защищать родной город и завоевывать новые территории. И воспитательный процесс должен был соответствовать этой цели.

Главным субъектом воспитания в Древнем Риме была семья. Если греки женились прежде всего для того, чтобы иметь потомство, то римляне брали в дом жену в качестве помощницы и подруги. Об этом свидетельствует и традиционный свадебный обряд, во время которого жрец соединял жениха и невесту «для общего пользования водой и огнем». Невеста произносила: «Где ты, Гай, там и я, Гайя», — обещая разделить все радости и невзгоды мужа. Возможно, поэтому супружеские союзы в это время были верными и крепкими — их не разрушало даже отсутствие детей. Бездетные супруги усыновляли малолетних родственников (племянников, двоюродных братьев и т. д.), но не разводились. Хотя развестись в Риме было очень легко. Римляне утверждали, что первый развод произошел у них только в 234 г. до н. э., через 340 лет после основания города⁵³.

Семейное воспитание имело прежде всего физическую и духовно-нравственную направленность. Значение дома, семьи подчеркивалось всюду. Муж был главой семьи. Жена и дети фактически находились в его полном подчинении. У древних римлян существовал обычай: родившегося ребенка клали к ногам отца и именно он решал, брать его или нет. Если отец поднимал ребенка, это означало, что он будет жить, его будут воспитывать. Первенец мужского рода получал имя родителя и считался его продолжением.

В случае провинности домочадцев отец семейства сам судил их домашним судом. Он мог даже казнить сына или продать его в рабство. Но столь суровое отношение к детям — все-таки для римской истории редкость. Тем более что, согласно римским обычаям, отец нес ответственность за обстановку в семье и моральное и физическое воспитание детей. Один поклонник римской старины говорил: «Кто бьет жену или ребенка, тот поднимает руку на самую высокую святыню». В результате семейного воспитания ребенок должен был освоить до 16 лет все азы домашней работы. Юноши под руководством отца изучали искусство владения оружием. Отец воспитывал в сыне выносливость, силу воли, терпение, причем он не просто «тренировал» сына, он тренировался вместе с ним. Бег, прыжки, фехтование, плавание в доспехах — вот упражнения, которые использовались

⁵³ Трухина Н. Н. История Древнего Рима: экспериментальный учебник для средних учебных заведений. М. : МИРОС ; Междунар. отношения, 1994. С. 70.

во время этих тренировок. Отец воспитывал сына собственным примером. Высшим мастерством для сына было одержать победу в поединке с отцом.

Но, несмотря на значимость отца, женщины также пользовались в семье уважением и почетом. Замужняя римлянка называлась матроной. Она являлась равной участницей в управлении домом, имела право ходить с мужем в гости, присутствовать на домашних пирах. В твердости характера и непреклонном соблюдении чести римлянки не уступали своим мужьям. Особым почетом среди них пользовались «одномужние» матроны — вдовы, отклонившие все предложения вторично выйти замуж. Знатные «одномужние» матроны даже имели свой храм Патрицианского целомудрия. Вышедшие замуж вдовы сюда не допускались.

Древнеримские матроны сами растили своих детей, не передавая их в руки нянь. И дети слушались их не меньше, чем отца. Особое внимание они уделяли воспитанию дочерей, которые находились под неусыпным вниманием матери вплоть до замужества. Интересно, что если в доме была хоть одна служанка, то женщины (мать и дочери) не занимались никакой работой, кроме прядения шерсти. Только это занятие считалось благородным. Римские мужчины носили тоги, изготовленные руками их жен и дочерей.

Если у мальчиков воспитывали такие нравственные качества, как мужество, воинскую доблесть, любовь к родине, почитание предков, богов и национальных героев, то для девочки главными были скромность, стыдливость, супружеская верность, чистота души. Известен случай, когда римский царь Тарквиний Гордый обесчестил знатную патрицианку. Благородная женщина не вынесла позора и покончила собой, а возмущенные римляне изгнали Тарквиния и установили республику.

Таким образом, в этот период в системе домашнего воспитания римляне отдавали предпочтение влиянию отца и матери, идеалам героев прошлого и настоящего. В этом проявлялся практический характер воспитания. Непосредственно подражая своим родителям и следуя героическому идеалу, римские юноши и девушки должны были стать благочестивыми, почтительными, честными гражданами.

Особое значение для древних римлян имела религия и законы. Фактически религия сопровождала все значимые события их жизни. Она определяла римскую семью, устанавливала брак и власть отца, обозначала степени родства, освящала право собственности и право наследования⁵⁴. Поэтому семейное воспитание дополнялось религиозным. Образование было прерогативой только зажиточных римлян, которые обучали детей

⁵⁴ Касцев В. И. Эллинистический мир и Рим: война, мир и дипломатия в 220—146 годах до н. э. М. : Греко-латинский кабинет, 1993. С. 290.

чению, письму и законам. На первых порах обучение осуществлялось в семье. И лишь позже появились школы, которые в основном были частными и платными.

Соблюдение законов для римлян было священным, неизменным правилом. Даже римские плебеи (так в Риме называли потомков пришлого населения, противопоставляя их коренным латинянам — патрициям), не желая нарушать закон, боролись с патрициями за свои права без кровопролития. Они просто отказались воевать и ушли на священную гору. Патрициям ничего не оставалось, как даровать плебеям право избирать своего защитника — народного трибуна, наделенного важными государственными полномочиями.

Второй этап в развитии воспитания связан с завоеванием Римом Греции. Римляне были знакомы с греческой культурой еще на ранних этапах своей истории, благодаря греческим колониям, расположенным на Апеннинском полуострове. Но после завоевания Греции и Македонии влияние греческой культуры на образ жизни римлян в целом, и воспитание в частности, стало гораздо более заметным.

В первую очередь изменился идеал воспитания. Если раньше это был так называемый «добрый гражданин» (хороший семьянин, рачительный хозяин, деятельный государственный муж, доблестный воин), то теперь это прежде всего образованный человек. В воспитательный процесс проникло понятие «всестороннее развитие». Однако для римлян эстетическое воспитание так и не стало играть столь значительную роль, как для греков. Практицизм во все эпохи был фундаментом римского мировоззрения. Если греки были художниками и скульпторами, то римляне — инженерами и строителями. Именно в Древнем Риме появились великолепные дороги, мосты, арки, первый водопровод, прозванный «Аппиевой водой», в III в. до н. э. они изобрели бетон. Если греки были писателями и поэтами, то римляне — юристами. Именно здесь появилось самое совершенное законодательство древности. Римское право по сей день изучается во всех юридических вузах мира. Но, несмотря на эти отличия, многие римляне пытались подражать грекам. Они говорили на греческом языке, изучали философию и литературу эллинов.

Стала развиваться и система образовательных учреждений. Римские школы превратились в полноправный институт социализации. Они делились по имущественному признаку и знатности происхождения. Начальное образование для небогатых, но свободнорожденных граждан (плебеев) давалось в элементарных школах. Здесь учили чтению, письму и счету, знакомили с законами страны. Дети знатных людей начальное образование получали дома, а после поступали в грамматические школы, где обучались латинскому и греческому языкам, риторике. Развитие этих школ было

вызвано необходимостью овладения ораторским искусством теми, кто стремился занять выборные руководящие должности. В более поздний период учителями здесь от имени императора назначались государственные чиновники, хорошо знавшие науки, но главное, много путешествовавшие и, следовательно, много видевшие, знавшие языки, культуру и обычаи разных народов.

Ко II в. до н. э. римляне покорили практически весь Средиземноморский регион. И, как это часто бывает, власть и богатство не могли не отразиться на их образе жизни, идеалах и в конечном счете на воспитательном процессе. Богатые римляне больше не желали служить в войске, терпеть трудности и лишения военных походов, рисковать своей жизнью. Они все больше скупали за бесценок землю у разоряющихся земледельцев. Последние, в свою очередь, не желали трудиться на этой земле в поте лица, зарабатывая кусок хлеба. Да в этом и не было необходимости. На огромных просторах поместий римских аристократов трудились многочисленные рабы. Казна пополнялась за счет фактического ограбления провинций. А разорившиеся римляне, несмотря на потерю средств к существованию, продолжали оставаться гражданами. Гражданство давало им право на выплаты из казны, материальную поддержку богатых аристократов и т. д. Государство даровало им хлеб (вначале зерновой, потом в виде муки, а потом и готовый) и право бесплатно посещать зрелища (театральные представления, гладиаторские бои). Отсюда и знаменитый лозунг римской толпы — «Хлеба и зрелищ!». Во время зрелищ в Колизее раздавались бесплатно вино и фрукты, проводились лотереи. Увеличивалось количество праздничных дней в году. Для службы в войске все чаще привлекались наемники. Так постепенно начал формироваться новый тип римлянина — изнеженный, ленивый, высокомерный, но при этом хорошо образованный, способный часами рассуждать на философские темы, цитировать литературные источники и правовые документы.

Справедливости ради следует сказать, что в римской истории были люди, желавшие предотвратить деградацию народа и государства и не пожалевшие жизни ради этой цели. Таковыми были, например, братья Тиберий и Гай Гракхи. По материнской линии они были внуками представителя древнего патрицианского рода, одного из самых известных и почитаемых римских полководцев Сципиона Африканского. Отец же их происходил из плебейского рода, но был умным и благородным человеком, за что и занимал довольно высокий государственный пост народного трибуна. Их мать Корнелия славилась в Риме как лучшая супруга и мать. Все силы она отдавала воспитанию детей. Рассказывают, что однажды к ней зашла в гости знатная матрона и стала хвастаться своими украшениями. В это время из школы вернулись сыновья Корнелии, и она, обняв их, спо-

койно произнесла: «А вот мои украшения». Когда же умер ее супруг, она предпочла остаться «одномужней» матроной, хотя к ней сватались многие знатные римляне и даже египетский фараон Птолемей. Воспитывая сыновей, она часто ставила им в пример своего отца, почитая его как бога. Но при этом любила повторять: «Когда же меня станут называть матерью Гракхов, а не дочерью Сципиона?».

Тиберий и Гай получили блестящее образование. С юных лет они общались с философами и упражнялись в ораторском искусстве. Тиберий был старше Гая на 9 лет. Он начал свою политическую карьеру со службы в армии, где зарекомендовал себя как мужественный и дисциплинированный воин. Гай отличался горячим нравом и бурным красноречием, Тиберий был спокойнее и рассудительнее. Но оба выделялись среди сверстников старинной доблестью, равнодушием к телесным удовольствиям, великодушием, обладали даром слова. По общему суждению, они были благороднейшими юношами в Риме — как по происхождению, так и по личным качествам.

Плоды такого воспитания не заставили себя долго ждать. Повзрослев, Тиберий и Гай Гракхи пошли по стопам отца, стали народными трибунами и разработали проект земельного закона, имевший целью вернуть землю обедневшим римским гражданам. Для этого необходимо было изъять часть земли у аристократов, поэтому реализация законопроекта натолкнулась на мощное сопротивление знати. Гракхи знали, что их деятельность может стоить им жизни, но не отступили, и оба погибли, не отказавшись от своих убеждений⁵⁵. Однако в данный период это было скорее исключением из правил, чем нормой. Римская республика встала на путь разложения.

Упадок нравов в Риме, моральное разложение молодежи не могли не волновать наиболее просвещенных равнодушных философов, политических деятелей, педагогов. Становление философской мысли, в недрах которой развивались социально-педагогические идеи, происходило под сильным влиянием эллинской традиции. Интересно, что этой традиции кто-то подражал, а кто-то подвергал ее сокрушительной критике. Но равнодушной она никого не оставляла.

Интересный социально-педагогический опыт можно выделить в сочинениях римского политического деятеля и писателя *Аппия Клавдия Слепого* (340—273 гг. до н. э.). В его стихотворениях и сборниках нравоучений содержатся наставления для римских граждан, в основе которых лежит почитание старины. Аппий Клавдий призывал сограждан вернуться к древнеримской нравственности. Однако его сочинения не вызывали интереса у современников и были забыты сразу после его смерти. Зато одно

⁵⁵ *Древний Рим: книга для чтения* / под ред. С. Л. Утченко. М. : Государственное учебно-педагогическое изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1950. С. 139.

его изречение дошло до наших дней и известно почти каждому: «Каждый сам кузнец своей судьбы».

Одним из первых представителей римского просвещения был *Катон Старший* (234—149 гг. до н. э.). Он относился к числу непримиримых критиков греческой философии, но при этом опирался на греческие каноны при составлении римской риторики. Многие богатые и знатные римляне в то время владели образованными рабами, перепоручая им образование собственных детей. Катон отказался от этой практики. Будучи сторонником традиционного римского домашнего воспитания, он сам обучал своего сына грамоте, законам, гимнастике. В процессе обучения и воспитания пользовался охотно игровыми методами, возбуждая у него интерес к происходящему. Кроме того, Катон считал, что пример взрослого, особенно значимого взрослого, также несет в себе воспитательный потенциал. Поэтому с сыном он старался быть сдержанным и вежливым, никогда не позволял употреблять непристойных выражений в его присутствии.

Своеобразный симбиоз греческой и римской воспитательных традиций представляли собой взгляды видного римского мыслителя и политика *Цицерона* (106—43 до н. э.). Под влиянием греческой философии Цицерон рассматривал душевную жизнь человека как сложный поток меняющихся состояний. В каждом человеке сосуществуют как отрицательные, так и положительные качества. Вспыльчивость, жадность, похоть, помутнение разума толкают его к гибели. Всепобеждающий разум и чувство благоразумия, напротив, препятствуют его самоуничтожению. Поэтому основная цель воспитания — формирование и развитие в человеке именно таких качеств. А вот методы для реализации данной цели Цицерон предлагает использовать традиционно римские, основанные на семейных ценностях, сохранении обычаев, почитании старших и т. д.

Философия и социально-педагогическая мысль в Древнем Риме достигли своего расцвета в I — II вв. н. э. В это время появляется критика не только греко-римской воспитательной системы, но и римского школьного образования. За формализм, опору на знание, а не понимание критиковал школу *Сенека* (4 г. до н. э. — 65 г. н. э.). Он полагал, что воспитывать следует «не ум, но, в первую очередь, душу», что образование должно формировать прежде всего самостоятельную личность («пусть говорит ученик сам, а не его память»).

Проблемам нравственного воспитания были посвящены такие труды Сенеки, как «Письма на моральные темы» и «Нравственные письма к Луцилию». «Лишь одно делает душу совершенной: незабываемое знание добра и зла», — писал Сенека, полагая, что воспитатель всегда должен иметь в виду необходимость движения к такому знанию (идеальной нравственной «норме») путем назидательных бесед с наглядными примерами из жизни и

истории. Однако судьба философа оказалась трагичной. Воплотив свои философские убеждения на практике, он воспитал одного из самых жестоких и непредсказуемых императоров в римской истории — Нерона (который, к слову, приказал своему учителю покончить жизнь самоубийством, что тот и сделал, вскрыв себе вены).

Мыслитель, историк и писатель, живший в ту же эпоху *Плутарх* (ок. 45 — ок. 127), вслед за Катонем и Цицероном, с особым вниманием относился к вопросам воспитания и обучения в семье. При этом свои взгляды он излагал теоретически и использовал на практике в процессе воспитания собственных детей. Его супруга вопреки тогдашним римским традициям отказалась от няньки и кормилицы и сама кормила и пеленала своих детей. Плутарх среди основных воспитательных методов использовал поощрение и похвалу. Что же касается наказаний, то их он советовал избегать. По его словам, бить ребенка означало «поднимать руку на святыню».

С этими идеями перекликается и трактат так называемого Псевдо-Плутарха «О воспитании». В нем автор предлагает проявлять мягкость к «благонравным детям», а матери оставаться кормилицей собственных детей. Псевдо-Плутарх выдвигал идею всестороннего образования человека. Однако под всесторонним образованием он понимал скорее общий обзор основ наук, своеобразный минимум знаний, необходимых для социализации в тогдашнем римском образованном обществе. С точки зрения некоторых ученых, это привело бы к формированию дилетантов.

Одним из самых ярких представителей римской социально-педагогической мысли и практики являлся *Марк Фабий Квинтилиан* (42 — ок. 118). Адвокат и оратор, Квинтилиан черпал свои идеи из греко-римского культурного наследия (Гомер, Гесиод, Эсхил, Софокл, Еврипид, Демосфен, Цицерон и др.). Главный труд Квинтилиана — «Наставление оратору». Из 12 книг этого трактата наиболее известны две: «О домашнем воспитании мальчика» и «О риторическом обучении». Так же, как Цицерон, Квинтилиан полагал, что в человеке сочетаются как положительное, так и отрицательное начала. Побороть дурные наклонности и должно помочь воспитание. Чтобы достичь высоких результатов в педагогике, считал Квинтилиан, необходимо соединить природную доброту человека и воспитание, так как эти начала не могут существовать отдельно.

Вслед за Плутархом Квинтилиан говорил, что воспитание должно формировать свободного человека. Дети — «драгоценный сосуд», с которым надо обращаться бережно и уважительно. Здоровое семейное воспитание должно беречь детскую психику, не допускать присутствия детей в неблагопристойных местах. При воспитании нельзя прибегать к физическим наказаниям, ибо битье подавляет стыдливость, развивает рабские качества. Учитель должен был отличаться особыми нравственными каче-

ствами, быть высокообразованным, любить детей, в какой-то мере даже заменять им отца, внимательно изучать их, чтобы учитывать индивидуальные особенности, приучать мыслить и действовать самостоятельно⁵⁶.

Квинтилиан считал, что начинать воспитание ребенка необходимо с самого рождения. Будучи сам оратором, он видел в формировании правильной речи важнейшую задачу педагога. Причем для этого уже у младенца необходимо было обращать внимание на правильное произношение звуков. Эту задачу следовало решать путем домашнего воспитания. Однако начиная с 7-летнего возраста, по его мнению, ребенка следовало отдавать в школу, а не обучать в домашних условиях. Несмотря на огромное значение в процессе воспитания личности педагога, по Квинтилиану, не менее важным для ребенка является общение со сверстниками, возможность соревноваться с ними, дружить.

Квинтилиан оказал сильное влияние на социально-педагогическую мысль последующих эпох, в частности эпохи Возрождения. Что же касается его практических рекомендаций, то их смело можно использовать в процессе обучения и воспитания и сегодня.

В период морального упадка Римской империи в одной из ее провинций зародилась новая религия. Традиционные римские культы, вслед за греческими, провозглашали необходимость радоваться жизни, используя для этого все возможные средства, так как после смерти всех ожидает одинаковое безрадостное существование. Это приводило к гипертрофированному стремлению римлян к всевозможным удовольствиям (гедонизму). При этом далеко не у всех были для этого равные возможности. Масса народа в силу сложившихся жизненных обстоятельств вместо удовольствия испытывала страдания. Выход из сложившегося противоречия и давала новая религия — христианство.

Носителями новых идей являлись раннехристианские общины, которые возникли в восточных провинциях Римской империи в I в. н. э. и дали начало третьему этапу развития воспитания. Для ранних христиан было характерно особое внимание к воспитанию детей, которое строилось на идее о приходе Спасителя и обретении счастья в Царстве Небесном. Ранние христиане проповедовали идеи равенства, отказа от собственности, высказывали глубокое уважение к труду. Источниками новой воспитательной традиции являлись канонические сочинения Ветхого и Нового Завета, входящие в Библию. В древних библейских текстах Ветхого Завета и четырех Евангелиях Нового Завета рассказывалось о жизни и Учении Иисуса Христа, давалось обоснование новому мировоззрению, основанно-

⁵⁶ Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики.

му на идее всеобщей любви. Иисус Христос с его способностью любить и прощать каждого (даже врага), готовностью пойти на мученическую смерть во имя веры и спасения человечества стал новым идеалом, к которому и следовало стремиться в процессе социализации. Попутно канонические тексты излагали способы их достижения основных целей воспитания.

Евангелие давало людям нравственные ориентиры в форме заповедей. Исполняя их, человек и мог достичь спасения и вечной жизни. В целом христианское воспитание являлось новой формой воспитания, складывающейся в период заката Римской империи⁵⁷.

Постепенно христианская социально-педагогическая мысль получила свое развитие на огромных пространствах Римской империи. Известным священнослужителем и руководителем школы христианского богословия в Александрии во II в. н. э. был *Климент Александрийский* (ок. 150 — ок. 215), автор дошедшей до нашего времени книги «Педагог». В данном труде обоснована идея религиозного чувства, которой должен обладать каждый человек. Воспитать его можно, лишь включив ребенка в христианский образ жизни. В этом, собственно, и состояла цель воспитания по Клименту. Чтобы упростить задачу педагогам и родителям, он составил своеобразный сборник правил поведения ребенка в аспекте христианского воспитания.

Среди раннехристианских мыслителей этого периода наиболее известен *Иоанн Златоуст* (349 — ок. 407), уделявший особое внимание воспитанию чувств и души человека. Основными методами воспитания он называл наставление и беседу. Именно эти методы он использовал в своей религиозной практике, имевшей социально-педагогическую направленность.

Современник Иоанна Златоуста *Августин Аврелий (Блаженный)* (354—430) считал, что под воспитанием следует понимать средство помощи человеку в достижении вечной священной истины, в слиянии с Богом. А следовательно, одной из главных задач воспитания, по его мнению, являлось нравственное совершенствование личности на основе христианских идеалов и ценностей.

С III в. постепенно увеличивалось число учителей-христиан (грамматиков, риториков, философов). Этот процесс продолжался и после указа императора Юлиана (331—363), запрещавшего христианам преподавать в школе, если они не перейдут в язычество. Косвенно же христианам было запрещено и учиться, так как они не могли (морально) посещать языче-

⁵⁷ Басов Н. Ф. История социальной педагогики. С. 41.

ские школы. Тем не менее, в начале IV в. христианство становится государственной религией Римской империи, в самом Риме среди учителей оказалось множество тех, кто исповедовал христианство.

В 395 г. Римская империя распалась на Западную и Восточную (Византийскую). Западная Римская империя переживала тяжелейший кризис: нарушились связи между провинциями, сократилась торговля, росли налоги, все больше становилось недовольных. Народы, поработанные Римом в прежние времена, восставали и не подчинялись власти наместников. В 476 г. наступила трагическая развязка: Западная Римская империя пала. История Древнего мира на этом заканчивается. Христианство пережило гибель Западной Римской империи. Во времена войн, нашествий варваров, вспышек болезней христианская церковь стала единственной организованной силой в Западной Европе. Восточная Римская империя (Византия) пережила Западную почти на тысячу лет.

Контрольные вопросы

1. Каковы различия в системах социального воспитания в Спарте и Афинах?
2. Проанализируйте взгляды одного из наиболее видных философов Древней Греции, затрагивавшего проблемы социального воспитания.
3. Каковы отличительные особенности воспитания и обучения в эллинскую эпоху?
4. Каковы особенности процесса социализации в Древнем Риме?
5. Проанализируйте взгляды одного из наиболее видных философов Древнего Рима, затрагивавшего проблемы социального воспитания.
6. Охарактеризуйте взгляды представителей раннего христианства на воспитание.

Список литературы

- ВИННИЧУК, Л. Люди, нравы, обычаи Древней Греции и Рима / Л. Винничук. — М., 1988.
- ИЛЬИНСКАЯ, Л. С. Древняя Греция: история, быт, культура / Л. С. Ильинская. — М., 1997.
- ИСТОРИЯ педагогики и образования от зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века : учеб. пособие для пед. учеб. заведений / под общ. ред. А. И. Пискунова. — М., 2007.
- ИСТОРИЯ социальной педагогики (становление и развитие социальной педагогики) / под ред. В. И. Беляева. — М., 2003.

- МИФЫ и легенды народов мира. Древняя Греция / А. И. Немировский. — М., 2006.
- МИФЫ и легенды народов мира. Ранняя Италия и Рим / А. И. Немировский. — М., 2006.
- ПЛУТАРХ. Сравнительные жизнеописания : в 2 т. / Плутарх. — М., 1994.
- ХРЕСТОМАТИЯ по истории социальной педагогики и воспитания: в 2 т. / сост. А. А. Фролов, Ю. Х. Трушина. — М., 2007.
- ШИЛЮК, Н. Ф. История Древнего мира: Греция и Рим : курс лекций / Н. Ф. Шилюк. — Екатеринбург, 1994.

Биографии



КОНФУЦИЙ
(551—479 гг. до н. э.),
мудрец, педагог,
Древний Китай

Основоположник конфуцианства — этико-политического и педагогического учения мирового масштаба. Оно и поныне оказывает сильное воздействие на культуру и другие стороны жизни Китая. Авторитет Конфуция огромен, его рассудительное и практическое учение вписалось в жизнь народа и на много веков определило характер китайской системы образования, а сам он провозглашен «учителем 10 тысяч поколений».

Педагогика Конфуция, с одной стороны, пронизана идеями гуманности, а с другой — нацелена на преодоление проблем социализации. Это позволяет относить его учение к социальной педагогике. Обладая огромной эрудицией, Конфуций был противником таинственности, всего непонятого. Незначительное место в его мировоззрении занимала религия. Конечная цель человека, по Конфуцию, чисто земная: укрепление нравственности и преодоление невзгод в создаваемом гармоничном обществе. Для этого нужно следовать универсальным законам жизни — гуманности и этикету (Жень и Ли). Они просты. Гуманность в том, чтобы не делать другим того, чего не желаешь себе. И это, считал Конфуций, не столько божественная заповедь, сколько свойство человека, который по своей природе более склонен к добру, чем ко злу. Этикет воплощается в соблюдении традиций, почитании родителей, старших в семье, покорности государю.

Общая же задача гуманности и этикета — воскрешение утраченного «золотого века», образец которого дан в древних писаниях. Он наступит в результате настойчивого труда и самоусовершенствования людей. Отсюда и основная цель воспитания — «благородный муж», «совершенный человек». Главное в образовании — знание исторического наследия, а в поведении — верность старине, древним обычаям. Нужно, учил Конфуций, жить в согласии с принципами Порядка и Средины, что предполагает обдуманность поступков, неторопливость и основательность, педантичное исполнение правил, умеренность во всем, в том числе в чувствах. Но следует быть активным, вмешиваться в ход событий, заботиться о близких. Еще один принцип поведения Конфуций называл «Исправлением имен»: каждый обязан вести себя в строгом соответствии с занимаемым положением. Отец должен быть настоящим отцом, чиновник — чиновником. Плохо, когда государь является таковым лишь по имени, а на деле гуляка или зверолов.

В учении Конфуция есть общее с будущими идеями Платона. Но еще больше в нем общечеловеческого: чтобы быть счастливым, строй свою жизнь на доброте,

трудолюбии, порядочности, почитай старших, традиции, люби семью, народ, страну. Поэтому учение Конфуция вышло за рамки Китая, получило мировую известность, и сегодня у него множество почитателей в разных странах.

Письменных трудов Конфуций не оставил. Но ученики и последователи записали его высказывания в книге «Лунь-Юй» («Беседы и суждения») — это несистематизированные афоризмы, начинающиеся словами: «Учитель сказал...».

ПИФАГОР

(570—490 гг. до н. э.),

философ, математик,

Древняя Греция



Родителями Пифагора были Мнесарх и Партенида с острова *Самос*. Мнесарх, по мнению ряда историков, был камнерезом. Партенида происходила из знатного рода. Родился Пифагор в *Сидоне* Финикийском. По словам античных авторов, Пифагор встретился чуть ли не со всеми известными мудрецами той эпохи, греками, персами, халдеями, египтянами, впитал в себя все накопленное человечеством знание.

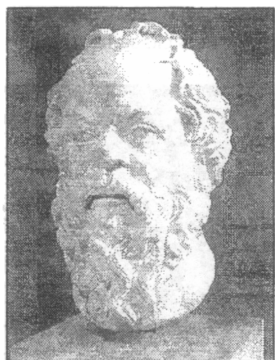
После путешествия в *Египет* и Вавилон поселился в Кротоне, на юге Италии. Там он стал лидером братства, в которое входили как мужчины, так и женщины. Здесь в полной мере и реализовался его социально-педагогический талант.

В совершенстве владея методами египетских жрецов, Пифагор «очищал души своих слушателей, изгонял пороки из сердца и наполнял умы светлой истиной». В Золотых стихах Пифагор выразил те нравственные правила, строгое исполнение которых должно привести человека к совершенству. Они сформулированы лаконично и доступно для понимания любого человека. Вот некоторые из них: «Не делай никогда того, чего ты не знаешь, но научись всему, что следует знать, и тогда ты будешь вести спокойную жизнь»; «Переноси кротко свой жребий, каков он есть, и не ропщи на него»; «Приучайся жить без роскоши»; «Берегите слезы ваших детей, дабы они могли проливать их на вашей могиле»; «Если можешь быть орлом, не стремись стать первым среди галок»; «Избери лучшее, а привычка сделает его приятным и легким».

Со временем Пифагор прекращает выступления в храмах и на улицах, а учит уже в своем доме. Система обучения была сложной, многолетней. Желающие приобщиться к знанию должны были пройти испытательный срок от трех до пяти лет. Все это время ученики были обязаны хранить молчание и только слушать Учителя, не задавая никаких вопросов. В этот период проверялись их терпение, скромность.

Пифагор учил медицине, принципам политической деятельности, астрономии, математике, музыке, этике и многому другому. Из его школы вышли выдающиеся политические и государственные деятели, историки, математики и астрономы. Это был не только учитель, но и исследователь. Пифагору приписывается изучение свойств целых чисел и пропорций, доказательство теоремы Пифагора и др. Страсть к музыке и поэзии великого Гомера Пифагор сохранил на всю жизнь. И, будучи признанным мудрецом, окруженным толпой учеников, Пифагор начинал день с

пения одной из песен Гомера. Исследователями становились и его ученики. Однако трудов Пифагор не оставил. О его учении и социально-педагогической практике известно от учеников и последователей.



СОКРАТ
(469—399 гг. до н. э.),
философ,
Древняя Греция

Сын простого каменотеса-ваятеля, рано общился к наукам, жил и учил в Афинах. Сделал философию достоянием многих лишенных специального образования людей. Среди его учеников был Платон и другие видные философы. Однако его воспитательно-образовательные методы не воспринимались многими политиками. За свои острые ироничные обличения он был обвинен в непочитании богов и развращении своими речами молодежи. Выступая перед судом «камня ответчика», он подтвердил верность своим убеждениям и не признал обвинений. Отказавшись откупиться, бежать или отправиться в изгнание, он предпочел смерть, выпив предложенную ему чашу с ядом.

Социально-педагогический характер философии Сократа заключается прежде всего в том, что объектом своего исследования он сделал человека, процесс становления личности, человеческие дела, поступки, социальные отношения. Утверждая, что знать мы можем только себя, ведущую цель воспитания выразил в формуле «Познай самого себя», таким образом, отводя одну из ведущих ролей в процессе социализации самовоспитанию. Это необходимо для того, чтобы освободиться от дурных влияний, овладеть искусством жизни, добиться гармоничного развития. Человек, утверждал Сократ, прежде всего нравственное существо, по своей природе он добр. Дурные поступки порождаются только незнанием, по доброй воле никто не бывает злым.

В своей философии Сократ обращался ко многим этическим проблемам и понятиям: правда и ложь, прекрасное и безобразное, благочестивость и нечестивость, храбрость и трусость, справедливость и несправедливость и др.

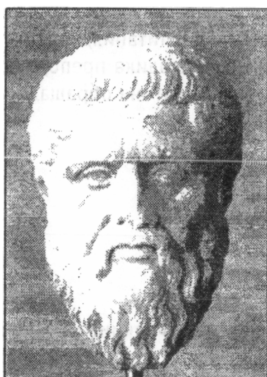
Исходный пункт философии Сократа — «Я знаю, что ничего не знаю». Следовательно, человек учится всю жизнь. И он учился сам и учил других. Босой, неприхотливо одетый, в окружении учеников приходил на афинскую рыночную площадь, посещал грамматические школы и гимназии, заговаривал с незнакомыми и знакомыми людьми, с лукавством высмеивал недостатки, обрушивался на пороки, себя и других испытывал на добродетель.

Как учитель и в беседах со слушателями он пользовался только устным методом преподавания. Чаще всего в процессе общения он использовал методы, которые впоследствии получили его имя: «сократический метод» и «Сократова ирония». «Сократический метод» представлял собой систему наводящих вопросов, отвечая на которые, собеседник убеждался в своей неправоте и подводился к вер-

ному выводу. А «Сократова ирония» — это заявления и высказывания, демонстрирующие его мнимое незнание в сопоставлении с хвастливой убежденностью ученика. Таким образом, Сократ не сообщал истину ученикам, а учил их добывать ее самостоятельно, вырабатывать ее, создавать знание.

Он стал предшественником поздних педагогов, сторонников развивающего обучения, и родоначальником методов, основанных на искусном расспрашивании со стороны учителя («сократический», эвристический, катехизический и т. д.). К педагогическому наследию Сократа обращался Ян Амос Коменский и другие видные педагоги.

При этом Сократ не написал ни одного сочинения. Его философские и педагогические взгляды изложены в трудах его учеников. Самый значительный вклад в сохранение его наследия внес Платон.



ПЛАТОН
(427—347 гг. до н. э.),
философ, педагог,
Древняя Греция

Из аристократической семьи. Получил хорошее образование, посетил ряд стран Средиземноморья. Во время одного из путешествий в возрасте 40 лет попал в рабство, был выкуплен и вернулся в Афины.

Педагогические взгляды Платона исходят из его философии и учения о государстве. Идеальное государство, учил Платон, основывается на разделении обязанностей и труда между тремя сословиями — философами, воинами и остальными свободными

гражданами — земледельцами, ремесленниками, купцами; рабы не в счет.

Сословия же формируются в соответствии со свойствами души, которая сначала пребывает в мире идей, а затем со своими частями (разумная, волевая и чувственная) и добродетелями каждой из них (мудрость, мужество и умеренность) вселяется в человека. При таком раскладе очевидно, какие части-свойства и добродетели у философов-правителей, воинов-защитников и остальных — простолюдинов. Сословия строго отделены друг от друга.

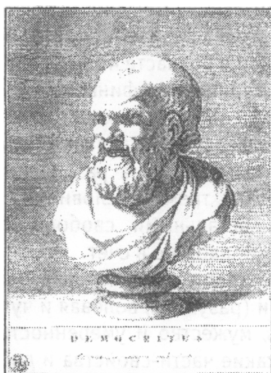
Социально-педагогическая направленность педагогики Платона отражена прежде всего в его взглядах на соотношения государства и воспитания. Платон одним из первых выдвинул и обосновал данную идею. Воспитание — главная задача государства, в чьих руках оно должно находиться, служить его интересам и его главным сословиям. В предлагаемой Платоном системе воспитания сочетаются черты афинской и спартанской школ. Организацию и содержание воспитания и обучения он предлагал оформить законодательно.

До 7 лет дети, по Платону, находятся в общественных воспитательных заведениях (игры, сказки, предания, музыка — больше эмоций!) под присмотром специально назначенных женщин. С 7 до 12 лет они учатся в государственных школах (чтение, письмо, счет, пение, игра на музыкальных инструментах), с 12 лет посеща-

ют палестру (физическое воспитание), с 16-ти изучают арифметику, геометрию, астрономию, азы военного дела, с 18 до 20 лет получают специальную военно-физическую подготовку. Далее же образование получают лишь те, у кого разумная часть души обеспечила успехи в овладении науками, прежде всего философией. К 30 годам из их среды выделяются самые способные в эмоциональном плане, которые продолжают обучение еще 5 лет (диалектика, искусство вести беседы, дискуссии), а затем в течение 15 лет как философы участвуют в управлении государством. Все же остальные причисляются к другим сословиям.

Платон обращает внимание на профессиональные качества воспитателя-учителя: обладать глубокими знаниями «мира людей», знать натуру ученика, уметь преподавать «не насильно, а играючи», так как «свободный человек никакой науке не должен учиться рабски».

При очевидной надуманности идеального государства с его населением из трех сословий (и рабами) и связями с «миром идей» в педагогических взглядах Платона немало интересного: взаимодействие государства и воспитания, преемственность в воспитании, выявление талантов и забота о них, методика преподавания, идеи о стандартах в знаниях и умениях и т. д. К учению Платона обращались многие педагоги и в Средние века, и в более позднее время.



ДЕМОКРИТ
(ок. 460—ок. 370/360 гг. до н. э.),
философ,
Древняя Греция

Родился в городе Абдеры во Фракии. За время своей жизни много путешествовал по свету, изучая философские и натурфилософские воззрения различных народов (Древний Египет, Вавилон, Персия, Индия, Эфиопия). Слушал в Афинах пифагорейца Филолая и Сократа, был знаком с Анаксагором. На эти путешествия потратил большие деньги, доставшиеся ему по наследству. Однако растрата наследства в Абдерах преследовалась в судебном порядке. На суде вместо защиты зачитал отрывки из своего произведения «Великий мирострой» и был оправдан: сограждане решили, что отцовские деньги потрачены не зря.

Создатель законченной системы атомистического материализма. В основе философии Демокрита лежит учение об атомах и пустоте как двух принципах, порождающих многообразие космоса. Атом есть мельчайшее «неделимое» тело, не подверженное никаким изменениям. Всем атомам присуще свойство непрерывного движения, и даже внутри макротел, — которые образованы благодаря сцеплению атомов между собой, — они совершают колебательные движения. Друг от друга атомы, число которых бесконечно, отличаются тремя свойствами: «фигурой», «размером» и «поворотом» (положением в пространстве).

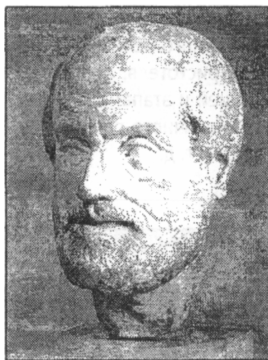
Одним из первых указал на зависимость качеств вещей от способа их познания. Этика Демокрита является своеобразным продолжением его атомистической

физики: как атом есть полное и самодостаточное бытие, так и человек есть самодостаточное бытие, тем более счастливое, чем более замкнутое на себе самом.

Душу трактовал как совокупность наиболее подвижных атомов огня, которые могут вызывать движения в теле и рассеиваются после его смерти. Процессы восприятия, по его мнению, обусловлены попаданием в душу отделяющихся от предметов тонких пленок, которые субъективно предстают как образы этих предметов. В своей теории Демокрит развивал общеэллинское понятие меры, отмечая, что мера — это соответствие поведения человека его природным возможностям и способностям. Через призму подобной меры удовольствие предстает уже объективным благом, а не только субъективным чувственным восприятием.

Основным принципом существования человека считал нахождение в состоянии блаженного, безмятежного расположения духа, лишённом страстей и крайностей. Это не простое лишь чувственное удовольствие, а состояние «покоя, безмятежности и гармонии». Полагал, что все зло и несчастья происходят с человеком из-за отсутствия необходимого знания. Отсюда делал вывод, что устранение проблем лежит в приобретении знаний. Оптимистическая философия Демокрита не допускала абсолютности зла, выводил мудрость средством достижения счастья.

На данных положениях основываются и социально-педагогические взгляды Демокрита. Так, в вопросах воспитания он отдавал предпочтение жизненному опыту человека, природосообразности самого воспитания. Что же касается обучения, то, по его мнению, знания нужны человеку не сами по себе, а для дальнейшего их использования в жизни.



АРИСТОТЕЛЬ
(384—322 гг. до н. э.),
философ, ученый-энциклопедист,
Древняя Греция

Родился в Стагире, греческой колонии на северном побережье Эгейского моря, где жил до 17 лет. Его первым наставником был отец, придворный врач царя Македонии, учивший сына естествознанию и медицине. Свое образование Аристотель завершал в Афинах, был одним из учеников Платона. В вопросах воспитания не только теоретик, но и практик. В течение 4 лет (до 340 г.) — воспитатель Александра Македонского, научил его уважать науку и ученых, любить поэзию и природу. Благодарный Александр присылал учителю из своих походов богатые коллекции растений и животных. Были ли еще в истории случаи подобного общения великого наставника и великого ученика?

Круг научных интересов Аристотеля необычайно широк: философия, логика, психология, естествознание, история, политика, этика, эстетика, педагогика. В отличие от Платона отвергал возможность существования идей отдельно от вещей.

Педагогику Аристотеля можно считать социальной, о чем свидетельствуют его взгляды на воспитание. Он создал наиболее полную теорию воспитания в антич-

ном мире. Он сторонник воспитания через семью и государство, своим уважением и любовью к семейному началу обозначил одно из важнейших направлений в социальной педагогике. С этапа семейного воспитания учил различать 3 ступени в развитии человека: жизнь физическую, инстинкт и разум. С ними следует соотносить последовательность упражнений и занятий.

Главная задача государства — воспитание в народе добродетели; нравственное и научное образование, по Аристотелю, важнее всяких войн и завоеваний. Вообще же воспитание должно быть гармоничным, включать в себя умственную, нравственную и физическую стороны. По длительности же оно делится на 2 периода: от 7 лет до «бороды» (14—15 лет) и от бороды до 21 года (до 7 лет — в семье). Теоретические вопросы воспитания Аристотель изложил в своих многочисленных трудах. Наиболее авторитетным из них является «Логика», сам ученый называл эту науку аналитической. «Этика» Аристотеля состоит из 10 книг, в каждой из которых он последовательно рассматривает, что такое «высшее благо», добродетель, мужество, умеренность, щедрость, великодушие, дружба, наслаждение, доказывает, что назначение человека — в разумной деятельности, а хорошего человека — в хорошем и прекрасном ее выполнении.

В Афинах основал знаменитую философскую школу Ликей (лицей), читал в ней по две лекции в день, а точнее, совершал по две прогулки, преподавая на ходу. Здесь же он написал свои важнейшие труды, был обвинен в безбожии, вынужден бежать в Халкиду, где и умер. Исследования и труды Аристотеля охватывали многие отрасли научных знаний, длительное время были высокоавторитетны, а сам он считался величайшим мыслителем античного мира.

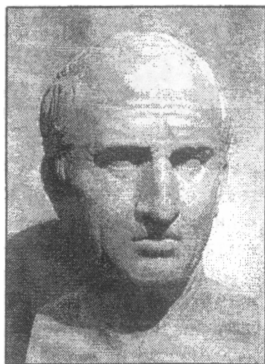
Что касается педагогики, то в отличие от Платона он «повернул» воспитание человека от его полного подчинения государству к интересам самого человека, его развитию. Значительный интерес представляют и другие идеи Аристотеля: общая теория воспитания с его целью и задачами, возрастной периодизацией и этапами, структурой и содержанием; широкий подход к различным сторонам гармоничного развития человека и сущность каждой из них; система государственных школ и т. д.

ЦИЦЕРОН МАРК ТУЛЛИЙ

(106—43 гг. до н. э.),

политический деятель, историк, писатель, оратор, философ, ученый-энциклопедист, Древний Рим

Цицерон Марк Туллий, древнеримский политический деятель, оратор, писатель. Родился 3 января 106 г. до н. э. в городе Арпинум неподалеку от современного города Чивитавекки в семье из сословия всадников. Приехав в Рим, обратил на себя внимание своим необыкновенным ораторским мастерством. Первое публичное выступление относится к 81—80 гг. н. э., когда Цицерон выступил с оппозицией диктатуре Суллы; первым его большим успехом было участие в 70 г. в



громком процессе против сулланца Верреса; первую политическую речь произнес в 66 г. в поддержку Г. Помпея. В 63 г., раскрыв заговор Катилины, Цицерон стал консулом и первым сенатором Рима.

С образованием 1-го триумvirата роль Цицерона падает (в 58—57 гг. ему даже пришлось удалиться в изгнание); во время гражданской войны между Цезарем и Помпеем он пытался выступить примирителем; с победой Цезаря оратор отошел от политики и вернулся в нее лишь после убийства Цезаря в 44 г. как вождь сената и республиканцев. К этому времени относятся его 14 речей — «филиппик» — против М. Антония. В 43 г., когда сенат потерпел поражение в борьбе со 2-м триумvirатом (М. Антоний, Октавиан Август, Лепид), имя Цицерона было занесено в проскрипционные списки; оратор погиб в числе первых жертв репрессий Антония и Октавиана Августа 7 февраля 43 г. до н. э. близ Кайеты (современная Газта).

«Полноценного образования достойны немногие, — говорил Цицерон, — большинство римлян нуждаются прежде всего в хлебе и зрелищах». Под влиянием греческой философской традиции рассматривал душевную жизнь человека как сложный поток меняющихся состояний. Человека толкают к гибели вспыльчивость, жадность, похоть, помутнение разума. Но есть силы, которые дают надежду и препятствуют его гибели: это — всепобеждающий разум и чувство благоразумия. Поощрять развитие таких сил прежде всего должна семья, полагал Цицерон.

Из сочинений Цицерона сохранились 58 политических и судебных речей, не считая отрывков, 19 трактатов по риторике, политике («О государстве», «О законах»), практической философии («Тускуланские беседы», «Об обязанностях» и др.), теоретической философии («О пределах добра и зла», «О природе богов» и др.), а также свыше 800 писем.



КВИНТИЛИАН МАРК ФАБИЙ

(42—118),

**теоретик ораторского искусства, педагог,
Древний Рим**

Родился в Испании. Завершил свое образование в Риме, где приобрел славу великого оратора. На его выступления приезжали даже издалека. По философским взглядам близок к Платону. Служил при дворе, был наставником внуков сестры императора Доминициана. Рано потерял жену, двоих детей, возможно, горячая любовь к ним и печаль побудили Квинтилиана обратиться к проблемам воспитания.

Квинтилиан — истинный педагог-гуманист. Гуманистическая составляющая его учения и позволяет относить его к социальным педагогам. Он полагал, что все дети от природы способны, и все же в воспитании нужно учитывать их индивидуальные особенности. Начинать воспитание предлагал с 3-х лет, считал, что ранние детские впечатления самые яркие и глубокие. В обучении, по Квинтилиану, следует придерживаться 3-х ступеней: подражание, наставление, упражнение. Из двух систем обучения, частно-домашней и общественной, предпочтение отдавал последней. Здесь ребенок воспитывается не в одиночку, а во взаимодействии с това-

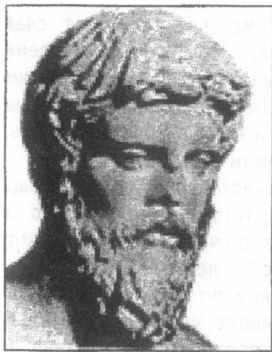
рищами и, опираясь на их поддержку, делается смелым, осознает свои возможности, силы и все больше приближается к главной цели — господству над самим собой. Школьные дружеские связи, считал Квинтилиан, — самые дорогие и теплые, так как на них нет отпечатка материального интереса.

Высоко ценил настоящую школу, которая должна представлять для ученика в миниатюре саму жизнь и готовить к ней. Главным, по Квинтилиану, является первоначальное обучение. В дошкольном возрасте нужны игры и обязательный контроль за речью ребенка.

В школе отдает предпочтение грамматике и стилю (оратор!). Вообще считал грамматику замечательной наукой: чем глубже мы познаем ее, тем больше открываем в ней тонкостей, пригодных для приобретения эрудиции, гибкой мудрости, гибкости ума. При организации чтения нужно обращаться к лучшим авторам, тогда оно станет могучим средством для умственного и нравственного воспитания. Учебная программа Квинтилиана заканчивается моралью («наука о добродетели»), геометрией («изошряющая разумение») и музыкой.

В обучении нужно помогать ученику сохранить свое «Я», стать личностью, а не подчиняться слепо правилам, подобно копиисту. И пусть учение для ребенка станет забавой, надо поощрять его просьбой, похвалой, соперничеством. Квинтилиан — противник наказаний для детей, особенно телесных (они только для рабов). Перед учителем стоят нелегкие задачи, и, чтобы справиться с ними, нужно быть широко образованным и высоконравственным человеком, обладать родительской любовью к детям. Квинтилиан советует строить отношения с детьми на доброй основе, что обернется пользой для всех, даже для учителя, который, увлеченный прилежанием детей, сам будет трудиться с увлечением.

Квинтилиан является автором первого известного специального педагогического труда, в котором высказал социально-педагогические идеи о дидактике и методике обучения, воспитании ребенка в детском коллективе, связях школы с жизнью, о профессиональных качествах учителя и его взаимоотношениях с воспитанниками. Его взгляды получили широкую известность в XVI—XVII вв., к ним обращались педагоги-гуманисты.



**ПЛУТАРХ (ок. 45—ок. 127),
писатель, философ и историк,
Древняя Греция**

Плутарх родился ок. 45 г. Учился в Афинах, но большую часть жизни провел в городе Херонее, в Беотии — области, расположенной в Средней Греции. Избирался архонтом правителем — Херонеи. С 95 г. был верховным жрецом храма Аполлона Пифийского в Дельфах. Философские воззрения Плутарха были близки школе Платона.

Плутарх с особым вниманием относился к вопросам воспитания и обучения в семье. Супруга Плутарха отказалась от няньки и кормилицы и сама кормила и пеленала своих

детей. Плутарх советовал избегать жестоких наказаний. По его словам, бить ребенка означало «поднимать руку на святыню».

Главное сочинение Плутарха, созданное им на склоне лет, — «Сравнительные жизнеописания» знаменитых граждан Греции и Рима. Плутарх написал 70 биографий, до нас дошло 50. «Сравнительные жизнеописания» справедливо считаются вершиной античного биографического жанра, чему немало способствовали выдающаяся эрудиция автора, широкий охват материала и блестящий стиль изложения. Кроме этого, Плутарх оставил множество сочинений по этике и философии, естественным наукам и педагогике, по вопросам религии и политики, археологии и истории литературы. Все эти сочинения являются неоценимым кладом сведений по истории Древнего мира.



КЛИМЕНТ АЛЕКСАНДРИЙСКИЙ
(ок. 150— ок.215),
христианский апологет и проповедник
Священного Писания среди эллинистических
книжников, основоположник
Александрийской богословской школы,
Римская империя

Судя по полному имени, Тит Флавий Климент родился в семье римских граждан. Фамилия Флавий позволяет предположить, что его предки, подобно Иосифу Флавию, были участниками антиримского восстания в Иудее, плененные и помилованные императором Титом и поэтому принявшие его фамильное имя как знак своего второго рождения. Достигнув совершеннолетия, Климент путешествует по Средиземноморью, изучая и испытывая различные духовные традиции. В Александрии Климент обратился в христианство. Здесь он делает карьеру христианского апологета, принимает духовный сан и пишет многие свои работы, в том числе значительную часть «Стромат». С одной стороны, он решительно развенчивает учение гностиков, с другой — полемизирует с теми христианами, которые с большим подозрением воспринимали «интеллектуализированное христианство», обогащенное понятиями языческой философии.

Император Септимий Север в 202 г. начал гонения на христиан. Климент вынужден оставить Александрию, где его место вскоре занял молодой Ориген. Он перебрался в Палестину, где нашел защиту и покровительство у своего ученика Александра Иерусалимского. Там он и умер. В силу его близости к Оригену Климент не удостоился канонизации в православной традиции; католическая же церковь почитала его как святого до 1586 г.⁵⁸

⁵⁸ Климент Александрийский. URL: <http://www.krotov.info/spravki/persons/03person/klimental.html>



АВГУСТИН АВРЕЛИЙ
(354—430),
епископ Гиппонский, философ,
влиятельнейший проповедник,
христианский богослов и политик,
Римская империя

Августин Аврелий (Блаженный) — один из знаменитейших и влиятельнейших отцов христианской церкви, родился 13 ноября 354 г. в африканской провинции Нумидия, в Тагасте (ныне Сук-Арас в Алжире).

Первоначальным своим образованием он обязан своей матери, христианке Монике, умной, благородной и благочестивой женщине, влияние которой на сына, однако, нейтрализовалось отцом-язычником. В юности Августин не обнаружил склонности к традиционному греческому языку, но был покорен латинской литературой. В молодости Августин был настроен самым светским образом и, живя в Мадавре и Карфагене для изучения классических авторов, весь отдавался вихрю наслаждений. Жажда чего-то высшего пробудилась в нем лишь после чтения «Hortensius» Цицерона. Он набросился на философию, примкнул к секте манихеев, которой оставался верным около 10 лет, но не найдя нигде удовлетворения, чуть не пришел в отчаяние; и лишь знакомство с платонической и неоплатонической философией, ставшей ему доступной благодаря латинскому переводу, на время дало пищу его уму.

В 383 г. он отправился из Африки в Рим, а в 384 г. — в Милан, чтобы выступить здесь в качестве учителя красноречия. Здесь, благодаря местному епископу Амвросию, он ближе ознакомился с христианством, и это обстоятельство произвело радикальную перемену в его образе мыслей и жизни. На Пасху 387 г. Августин вместе со своим сыном принял крещение от руки Амвросия. После этого он возвратился в Африку, предварительно распродав все свое имущество и почти совершенно раздав его бедным. Некоторое время он провел в строгом уединении главою духовной общины. В 391 г., вступив в духовное звание с саном пресвитера, занялся деятельностью проповедника и в 395 г. был посвящен в епископы в Гиппоне. Августин умер 28 августа 430 г. во время первой осады Гиппона вандалами. Останки Августина были перенесены его приверженцами в Сардинию, чтобы спасти их от поругания ариан-вандалов, а когда этот остров попал в руки сарацин, выкуплены Лиутпрандом, королем лангобардов, и погребены в Павии в церкви св. Петра. В 1842 г., с согласия папы, они опять перевезены в Алжир и сохраняются там подле памятника Августину, воздвигнутого ему на развалинах Гиппона французскими епископами⁵⁹.

⁵⁹ Биография и философия Августина Аврелия. URL: <http://www.sunhome.ru/philosophy/122>

Глава

3

Социальная педагогика за рубежом в Средние века (V— XVI вв.)

3.1. Христианство и мусульманство о социальном воспитании

Кризис позднеантичного общества проявился прежде всего в сфере идеологии. Главнейшим его признаком был постепенный отход от представления о гармонии интересов отдельного человека и гражданской общины в целом. Для всех категорий населения утрачивают значение общественные цели и ориентиры. Человек все больше сосредоточивается на своих внутренних переживаниях, которые приобретают большую важность, чем политические перипетии внешнего мира. Постепенно теряет прежнюю четкость деление людей на свободных и рабов, в рабе начинают видеть личность. Складывается новая, чуждая рабовладельческому обществу система ценностей. Сильнее всего перестройка общественного сознания проявилась в сфере религии. Это выразилось в попытках создать, все еще в рамках полисной религии, единый для всей империи культ верховного и всемогущего божества. Эволюционировали в этом направлении и религиозные настроения народных масс. Люди все чаще ожидали не помощи в конкретном деле, а утешения во всех жизненных несчастьях, избавления от страданий и обретения душевного равновесия. Это могло быть осуществлено через индивидуальное приобщение к божественной силе, мудрости и благодати. Последовательнее и успешнее всего на духовные запросы времени ответило христианство.

Первые христианские общины возникли в I в. в Антиохии, откуда идеи христианства распространились по всей Римской империи. Особенно популярны они были в восточных провинциях среди евреев. После периода жестоких гонений во II—III вв. христианство в конце IV в. стало государственной религией Римской империи и представляло собой уже не полисную, а мировую религию, преодолевающую жесткие этнические и социально-правовые барьеры, присущие умирающему античному обществу. «Для Бога нет эллина и иудея, ни свободного, ни раба», — говорится в одном из посланий апостола Павла. Бог христиан воплощает в себе мировой порядок, его величие столь беспредельно, что в сравнении с ним

любые социальные градации и общности оказываются несущественными⁶⁰. Связь человека с Богом является в христианстве основополагающей. Вследствие этого истинная благодать достигается не посредством суетных мирских усилий, а через близость к Богу. Отсюда следует, что человек должен заботиться не о внешних условиях своего существования, а о духовном и во всем уповать на Бога.

С момента своего зарождения христианство было образовательной религией. Иисус Христос сделал обучение и воспитание основными средствами распространения своих идей: «Итак, идите, научите все народы, крестя их во имя Отца и Сына и Святого Духа», — напутствовал он своих учеников⁶¹.

Вся основная христианская литература направлена на воспитание таких качеств, как добродетель, мудрость, благочестие, нравственность. Назначение человека на Земле — добровольное служение людям и обществу, а не «эгоистическая замкнутость в себе». Христианство социально-педагогично по своей сути, поскольку видит в человеке «образ Божий»: в отличие от всех остальных живых существ, человеком не рождаются, а становятся в процессе всей жизни. Поэтому особое внимание христиане уделяли воспитанию детей, которое строилось на идее о приходе Спасителя и обретении счастья в Царстве Небесном. Ранние христиане проповедовали идеи равенства, отказа от собственности. Характерным было уважительное отношение к труду. Это хорошо иллюстрируют слова апостола Павла: «Кто не хочет трудиться, тот не ешь». Особенность христианского воспитания — приоритет веры над знанием и наукой. Процесс обучения неразрывно связан с нравственным религиозным воспитанием⁶².

Идеологи христианства трактовали сущность человека и задачи его воспитания иначе, чем представители античной мысли. Если одной из центральных идей античности был постулат «Что полезно для человека, то должно быть сделано», то христианское учение исходило из закона: «Что справедливо, то должно быть сделано». Таким образом, античная мысль ставила в центр земное существование, в то время как христианство — вечные общечеловеческие ценности⁶³.

⁶⁰ *История средних веков: учебник: в 2 т. / под ред. С. П. Карпова. М., 2003. Т. 1. С. 35.*

⁶¹ Цит. по: *История педагогики и образования: от зарождения воспитания в первобытном обществе до конца 20 в. : учеб. пособие для пед. вузов / А. И. Пискунов и др. М., 2001.*

⁶² *История социальной педагогики: становление и развитие зарубежной социальной педагогики / под ред. В. И. Беляева. М., 2003.*

⁶³ *Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли. М., 2003. С. 58.*

Человек — объект воспитания — в соответствии с христианским учением состоит из двух ипостасей — души и плоти. Душа изначально — существо бессмертное, живое, разумное, а плоть является всего лишь служанкой души. Контакт с Богом возможен только через душу. Главная цель воспитания и обучения христианина — спасение бессмертной души. Соответственно, задача воспитателя, педагога — направить человека на путь спасения, научить преодолевать свою греховную сущность. Все педагогические усилия сконцентрированы на работе над человеческой душой.

В противовес античному образцу соревнования и самоутверждения, культу образованности, красивого ума и тела, представители христианской церкви проповедовали идеалы взаимопомощи и духовной независимости, смирения, аскетизма. Одним из ключевых в христианском воспитании является понятие «Страх Господень». В Библии неоднократно утверждается, что «Страх Божий — начало добродетели». Страх Божий — это страх за спасение своей бессмертной души. Он вызывает трепет и раскаяние за плохие, постыдные поступки и побуждает к совершению богоугодных деяний. Он очищает и преображает человека, помогает отказаться от плотских страстей и порочных желаний.

Священное Писание дало людям заповеди, в которых были сформулированы основные нравственные ориентиры: «не убивай», «не кради», «не прелюбодействуй», «почитай отца твоего и мать твою», «не произноси ложного свидетельства», «возлюби ближнего своего» и другие. Эти принципы легли в основу воспитания христиан. Все заповеди сформулированы достаточно кратко, просто и понятно. Выполнить их по силам каждому, независимо от возраста, происхождения и образования.

Гораздо меньше, чем о заповедях, мы знаем о смертных грехах. Смертный грех — это грех, который ведет к гибели души. Таких грехов семь: зависть, алчность, прелюбодеяние, чревоугодие, гордыня, леность и гнев. Они выделены не потому, что являются самыми тяжкими или неправыми, а потому, что неизбежно влекут за собой другие грехи и обрекают человека на гибель в аду⁶⁴.

Основные христианские добродетели — Надежда, Вера, Любовь. Любовь — основа человеческого бытия. Любовь — высшее проявление гармонии и единства человека с самим собой и окружающим миром. Через нее осуществляется истинное познание Бога и открывается путь к Нему. Таким образом, только через любовь возможно приближение человека к божественному идеалу. Таковы принципы христианского воспитания.

⁶⁴ *Онлайн Энциклопедия Кругосвет*. URL: http://www.krugosvet.ru/enc/kultura_i_obrazovanie/religiya

Механизм социально-педагогического воздействия христианства наиболее полно раскрывается в его системности с точки зрения единства и взаимосвязи цели, принципов, содержания, методов и форм воспитания.

Методы христианского воспитания общеизвестны — молитва, проповедь, исповедь, покаяние, пост, паломничество и т. д. Формы христианского воспитания, как способы организации социально-педагогического взаимодействия верующих, теснейшим образом связаны с его методами и содержанием. Они подразделяются на индивидуальные, групповые и массовые. Особенностью методов христианского воспитания является то, что они ставят человека в активную позицию, способствуя тем самым переходу от социально-педагогического воздействия на индивида к его самовоспитанию.

Комплексный подход в христианском воспитании реализуется прежде всего через воздействие на все органы чувств — зрение, обоняние, осязание и т. д.: голоса священника и молящихся, запах ладана и свечей, торжественность обстановки в храме — все это способствует созданию высоко-эмоционального состояния у прихожан, во время которого опять же легко совершается переход от воспитания к самовоспитанию⁶⁵.

Социально-педагогический воспитательный потенциал христианства изначально определен принципами открытости и равенства. Все люди равны перед Богом. Принцип равных возможностей объединяет их и лежит в основе идеи соборности. Применительно к социальной педагогике это означает, что все дети — «наши»: нет детей своих и чужих. Помимо этого, для принятия христианства нет никаких ограничений ни по национальному, ни по социальному признаку.

Наличие перспективы — важнейший социально-педагогический рычаг, который всегда использовали педагоги в своей деятельности. Одна из главных задач воспитателя, наставника — показать ребенку, какие есть перспективы в той или иной ситуации, убедить, что цель достижима.

Человечность христианской веры основывается на авторитете Бога — он всевидящ, всезнающ, всемогущ. Бог — олицетворение высшей справедливости: все, что ни делается — все к лучшему. При этом нет разделения на формальную и неформальную сферы общения, происходит педагогизация пространства всей жизнедеятельности. В этом заключается социально-педагогический аспект христианства: и Бог, и человек хотят одного и того же — очищения от греховности, нравственного совершенствования, приближения его к божественному идеалу. Когда и социальный педагог, и его воспитанник желают одного и того же, начинается их доб-

⁶⁵ *История социальной педагогики: становление и развитие зарубежной социальной педагогики.* С. 77.

ровольное встречное движение, никого не надо упрашивать, заставлять или принуждать, тем более наказывать. Эффективность социально-педагогического процесса резко возрастает, так как ребенок позитивно воспринимает требование субъекта социально-педагогического процесса. Здесь разрешается вся «тайна» социальной педагогики: если воспитанник видит (сам или с чьей-то помощью) личностный и общественный смысл предъявляемого требования, если это требование открывает перед ним увлекательную жизненную перспективу, то результат будет всегда положительный. В христианстве этот механизм встречного движения объекта и субъекта социального воспитания заложен и действует с большой степенью гарантии⁶⁶.

Христианская религия выполняет объединительную (соборную) функцию в отношениях людей, поколений и народов. Это определено в заповедях, закреплено в традициях и праздниках. Почтение отца и матери — одна из десяти заповедей христианства. Младшие поколения принимают у старших накопленный ценный опыт. Живые не должны предавать забвению уже умерших. На этой основе формируется историческая память народа, формируются его историческое сознание и самосознание.

Духовная жизнь христианина так же динамична, как и наша внешняя, телесная жизнь. Поэтому социально-педагогическая помощь должна заключаться не в механическом поиске места человека в обществе, а в духовной сфере. Социальный педагог помогает воспитаннику обрести свободу, радость и счастье, способствуя раскрытию и реализации его талантов и задатков.

Таким образом, в христианской педагогике заложен огромный воспитательный потенциал. В целом христианство оказывало сильное влияние на формирование духовного мира человека, создавала мощный заряд душевной силы и мудрости, служила опорой в умственной и практической деятельности и в отношениях с людьми.

Развитие социально-педагогической мысли в регионе, завоеванном в VII — VIII вв. арабами (Иран, часть Средней Азии, Сирия, Египет и Северная Африка), неразрывно связано с исламом. Новая религия — ислам, или мусульманство, возникла, по преданию, около 610 г. Ислам — последняя по времени возникновения из мировых религий — складывался под влиянием христианства, поэтому многие каноны Корана имеют сходство с библейскими нравственными заповедями. Духовные ценности, заключенные в Коране, определяли религиозные и нравственные принципы воспитания и образования.

⁶⁶ История социальной педагогики: становление и развитие зарубежной социальной педагогики. С. 73.

Ислам вырос на базе взаимосвязанных культур стран Арабского халифата, Византии, Индии, Китая. Арабское завоевание не означало полного разрыва с культурными и педагогическими традициями эллинизма и Византии. Исламский мир воспринял и освоил античную философию, в частности, идеи Платона и Аристотеля, заимствовав из нее рационалистический взгляд на человека. Интересно, что ислам учит относиться с почтением и уважением к представителям других монотеистических религий.

Каковы же основные нравственные принципы ислама? Прежде всего это вера в Бога и покорность Богу. Слово «ислам» в переводе с арабского означает «покорность воле Бога». Очень большое влияние оказывает принцип «предопределенности»: все в мире происходит по воле Аллаха. Согласно Корану, Аллах создал человека из глины, придав ей форму и вдохнув в нее дух. Согласно мусульманскому учению, все в этом мире создано для человека, а сам человек — для поклонения Всевышнему Богу. Земная жизнь в учении ислама выступает в качестве проверки на веру, в которой Аллах испытывает людей, ниспосылая свои знамения и испытания и помогает, посылая пророков людям. В конечном итоге люди будут воскрешены на суд в Судный день и будут «рассчитаны по их делам»⁶⁷.

Принцип социальной справедливости — основополагающий в учении ислама. «Справедливый» — это одно из девятидесяти девяти прекрасных имен Аллаха. Мухаммед хотел создать новый образ жизни, основанной на братской любви и справедливости, не за стенами монастыря, а в естественных отношениях, в быту, сохраняя и семью, и собственность, и привычный род занятий. Наиболее ярким проявлением принципа справедливости является один из пяти столпов ислама — закят — благотворительный налог в пользу бедных. Он не был обязательным, но каждый добродетельный мусульманин считал своим долгом его выплачивать.

Заботясь о преодолении нищенства, Мухаммед указывал пути выхода из этого положения. В преданиях зафиксирован следующий факт из жизни пророка. Однажды он увидел здорового раба, просящего милостыню. На вопрос, есть ли у него дома какое-нибудь имущество, араб ответил, что есть только один ковер, на котором они сидят и спят всей семьей, и только одна чашка, из которой едят, пьют и моются. Пророк велел ему принести эти вещи. Когда правоверный принес, пророк спросил, не хочет ли кто их купить? Один из присутствовавших захотел купить их за 1 дирхем. Пророк спросил: «Может быть, кто-то даст больше»? Нашелся покупатель, который дал 2 дирхема. Вручив арабу деньги, полученные от продажи, пророк посоветовал ему пойти на базар и купить на один дирхем пищи для семьи, а на другой — топор. Продукты он должен был отнести семье, а топор при-

⁶⁷ Коран. М., 2009. С. 537.

нести ему. Исполнив повеление, нищий возвратился к Мухаммеду с топором в руке. Пророк приказал ему немедленно заняться заготовкой дров и реализацией их на рынке: «Да чтобы я не видел тебя в течение 15 дней»!

Вняв доброму совету, нищий за 15 дней заработал 10 дирхемов, на которые накупил и продуктов, и одежды для своего семейства. Придя после всех приключений к пророку, он получил новый совет: заняться этим промыслом, потому что в день Страшного суда будет стыдно появиться к Всевышнему с черным пятном на лице, свидетельствующем о том, что здоровый человек просил милостыню.

Таким образом, параллельно с принципом социальной справедливости начал развиваться принцип «помоги себе сам», у человека воспитывалось стремление к самообеспечению, к поддержанию воли для преодоления трудностей.

Пророк сказал: «Умрет человек, и вместе с тем погаснет его добродетель, но есть добрые дела, польза от которых вечна»:

1) добрые дети, которым отец дал полезное нравственное воспитание и которые молятся за отца после смерти;

2) полезные познания и сочинения, которые принесут пользу людям и после смерти сочинителя;

3) завещания, пожертвования на богоугодные дела, например на устройство мечетей, медресе, мостов через реки, колодцев и водоемов, приютов для нищих и сирот.

Важнейшим социальным институтом воспитания в мусульманском мире признавалась семья. Ответственность за воспитание детей как перед Аллахом, так и перед общиной нес отец семейства. Именно в семье начиналось воспитание покорности, скромности и веры. Особенностью исламского воспитания было раздельное воспитание мальчиков и девочек в семье. С 4—5 лет мальчики воспитывались в мужской половине дома, девочки — в женской.

В процессе воспитания практиковалось разумное сочетание поощрений и наказаний. Самых усердных и успешных учеников поощряли, например таким образом: ученик проезжал по улице верхом, а друзья сыпали его сладостями. Строгие ограничения накладывались на наказания: не допускалось избивание детей за провинности, запрещалось наносить более трех ударов и применять физическое наказание к детям младше 10 лет. Вместе с тем наказание было таким же неотъемлемым атрибутом воспитания, как и поощрение.

Мыслители средневекового арабского Востока оставили немало ценных социально-педагогических идей. В XI в. появляются первые трактаты, посвященные проблемам воспитания. Вырос престиж знаний. Арабомусульманские ученые подвергли глубокому изучению философско-

педагогическое наследие античности. На первый план выходили идеалы гуманного и гармоничного развития человека. Восточные педагоги-философы считали, что в процессе воспитания важно проникнуть в суть природы человека. Главная цель воспитания — помочь человеку обрести высокие духовные и нравственные качества. Все в мире предопределено Аллахом, но добродетельная жизнь, постоянное стремление к самосовершенствованию позволяют человеку изменять свою судьбу. Таким образом, ислам, как и христианство, открывает перед человеком видимые перспективы, цель, к которой надо стремиться.

Философы Арабского Востока много внимания уделяли разработке программы гармонического развития личности. Они сами осуждали как образованных подлецов, так и благочестивых невежд.

Одним из известнейших ученых исламского мира был основатель арабской философии *Абу-Юсуф Якуб ибн-Исхак Кинди* (801—873). Он выдвинул концепцию четырех видов интеллекта: актуального, потенциально-го, приобретенного и проявляющегося. Считая науку выше религии, Кинди полагал, что при воспитании необходимо формировать не мусульманский фанатизм, а высокий интеллект.

Заслужил уважение и почет в арабском мире известный ученый и философ *Абу Насер Аль-Фараби* (870—950). Аль-Фараби глубоко и оригинально видел ряд сущностных педагогических проблем. Противник клерикализма, он утверждал, что лишь безумцы могут полагать, что высшее благо находится вне существующего мира. Цель воспитания, по мнению Фараби, — подвести человека к счастью через овладение добродетелью, стремление совершать добрые дела. Осознать, что именно является добрым или злым, помогают знания. Фараби предложил систему приемов воспитания добродетелей. Приемы делились на «жесткие» и «мягкие». Если воспитанник проявляет желание учиться, трудиться и совершать добрые поступки, уместны мягкие методы. Если же подопечный педагога злобен, нерадив, своенравен, вполне оправданны наказания — «жесткое» воспитание⁶⁸.

Более чем в ста пятидесяти трактатах свои педагогические идеи сформулировал другой мыслитель Востока — *Абу Рейхан Мухаммед аль-Бируни* (970—1048). Он утверждал, что главная цель воспитания — очищение души от дурных наклонностей, бесчеловечных обычаев, фанатизма, безрассудства, жадности власти.

Названный современниками «владыкой наук», советник правителей разных стран Ближнего и Среднего Востока, *Абу Али Хусайн ибн Абдаллах ибн Сина* (известный в Европе под именем *Авиценна*) (980—1037), немало

⁶⁸ Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли. С. 76.

лет посвятил преподавательской деятельности. Он написал более 450 трудов, среди которых выделяется «Книга исцеления», куда вошли имеющие прямое отношение к педагогической теории трактаты «Книга о душе», «Книга знаний», «Книга указаний и наставлений». Ибн Сина мечтал о разностороннем воспитании и обучении. Такой путь он видел в организации совместного обучения и воспитания детей. Необходимым условием успешного обучения и воспитания Авиценна считал дух соперничества.

Большое внимание проблемам воспитания уделял один из наиболее выдающихся философов Востока *Абу Хамид Аль-Газали* (1056/ 59—1111). Аль-Газали утверждал, что уже с ранних лет необходимо приучать детей к скромности, умеренности и справедливости, развивать в них способность сдерживать свои желания, закалять физическими упражнениями. Особое внимание он уделял необходимости воспитания у детей нравственных качеств путем подражания идеалу и самовоспитания. Душа ребенка приобретает нужные очертания, если воспитатели, особенно родители, выполняют определенные педагогические рекомендации. Учитель принимает ребенка от родителей и продолжает традиции семейного воспитания. По мере образования, укрепления интеллекта вырастает роль самовоспитания. Самовоспитание начинается с самонаблюдения и самопознания. Наблюдая проступки других, можно увидеть и собственные недостатки и составить суждение о них. Чтобы преодолевать нравственные пороки, необходимы Божья помощь, долготерпение и постоянные душевные усилия. Если дурная привычка укоренилась слишком сильно, ее можно «проэкранировать», заменив менее вредной, а затем и вовсе избавиться от нее. Возможно при этом и применение телесного наказания, хотя увлекаться им не следует. Наказывать ребенка надо только наедине, чтобы не унижить его в собственных глазах и глазах окружающих. Наиболее действенным средством воспитания Аль-Газали считает убеждение⁶⁹.

Исследователь трудов Аристотеля и одновременно оригинальный ученый из Андалузии *Абу ал-Валид Мухаммад ибн Ахмад ибн Рушд* (в Европе известен как Аверроэс) (1126—1198) как педагог прославился благодаря трактату «Система доказательств». Ибн Рушд утверждал важные дидактические принципы сознательности, научности, наглядности.

Разнообразные идеи о воспитании содержат более чем 150 трактатов иранского философа *Насирэддина Туей* (1202—1273). В его педагогических трудах «Книга мудрости», «Обучение мудрости», «О воспитании обучающихся», «Наставление обучающемуся на пути учебы» содержатся размышления о соотношении умственного, эстетического и физического воспитания. Знание, по мнению философа, служит тем незаменимым средст-

⁶⁹ Аль-Газали М. Нравственность мусульманина. М., 2005.

вом, которым человек пользуется в течение всей жизни. Однако для того, чтобы средство это было действенным, необходимо четко уяснить цель и способ достижения знания.

Ярким представителем плеяды мыслителей средневекового Востока был арабский ученый *Абдуррахман ибн Хальдун* (1332—1406). Ибн Хальдун утверждал, что человек реализует себя в отношениях с другими людьми в рамках общества, причем эти отношения должны служить интересам личности и общества. Упорядочить свои отношения в рамках общества человеку позволяет разум, который формируется в результате наблюдений, обобщений и опыта — «того, чему учит время». Научное знание — своеобразный навык, приобретаемый посредством длительных упражнений. Ибн Хальдун органично увязывал обучение с общим развитием, нравственным воспитанием. Он высоко оценивал, например, обучение математике, логика которой развивает интеллект, приучает к аккуратности и дисциплине. Ибн Хальдун отвергал традицию начинать обучение с Корана (предпочтительней, говорил он, начинать с изучения арабского языка и литературы). Он писал, что малые дети не в состоянии понять Коран, поэтому, чтобы заставить их учиться, прибегают к насилию, а насилие запускает, подавляет самостоятельность, порождает лживость⁷⁰.

В начале XVI в. Ближний Восток был завоеван турками и вошел в состав Османской империи. В империи путем воспитания проводилась натурализация части детей покоренных народов (главным образом христианских). По турецким семьям распределялись «чужеземные мальчики» 5—12 лет, где их приобщали к языку и обычаям турок-османов. К XVII в. Османскую империю охватил глубочайший кризис, что не могло не отразиться на системе воспитания и образования. Обучение постепенно сводилось к механической зубрежке. В школе воцарилась палочная дисциплина, что превращало детей, как писал один из современников, в «обезумевшие стаи птиц».

Ученые Востока оказали заметное влияние на развитие педагогической мысли. Их идеи о роли семьи, нравственности в воспитании ребенка, о соотношении видов воспитания и многие другие во многом предвосхищали школьно-педагогические достижения Европы и нередко являлись эталоном для Запада. Можно указать в этой связи, например, идеи Кинди об интеллектуальном развитии, сенсуалистский подход Бируни к обучению и т. д. Через арабов в Европу проникли идеи Аристотеля, ставшие одним из стержней философско-педагогической мысли в Западной Европе в эпоху Средневековья.

⁷⁰ Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли. С. 77—78.

Контрольные вопросы

1. Каковы взгляды ранних христиан на человека и воспитание?
2. В чем социально-педагогический смысл христианства?
3. Как вы думаете, почему христианство из полисной превратилось в мировую религию и стало духовной основой средневекового общества?
4. Какие основополагающие принципы ислама оказали влияние на социальное воспитание в мусульманских странах в Средние века?
5. Назовите основные методы воспитания и наказания, практиковавшиеся педагогами исламских стран.
6. Сравните роль семейного воспитания в христианской и мусульманской педагогических традициях.
7. Каков вклад ученых исламского мира в развитие социально-педагогической практики? Идеи каких мыслителей показались вам наиболее интересными и эффективными с точки зрения воспитания?

Список литературы

- БИРУНИ Абу Райхан. Избранные произведения / Бируни Абу Райхан. — Ташкент, 1963.
- ИСТОРИЯ социальной педагогики (становление и развитие социальной педагогики) / под ред. В. И. Беляева. — М., 2003.
- ИСТОРИЯ социальной педагогики / под ред. М. А. Галагузовой. — М., 2000.
- ОЧЕРКИ истории школы и педагогической мысли древнего и средневекового Востока. — М., 1988.
- РЕЛИГИИ мира / под ред. Я. Н. Шапова. — М., 1994.
- ФАРАБИ Аль. Гражданская политика / Фараби Аль // Социально-этические трактаты. Алма-Ата, 1973.

3.2. Социально-воспитательная практика и педагогическая мысль в Западной Европе и Византии в период раннего Средневековья

В 476 г. Западная Римская империя прекратила свое существование. Это событие означало не только исчезновение с карты мира могущественной державы. Оно ознаменовало конец античной эпохи. Земли римских землевладельцев приобрели новых хозяев, которыми стали варвары. Рабство перестало играть прежнюю роль в жизни общества. 476 г. — точка отсчета европейского Средневековья, которое завершилось в XVII в.

Конец V — середина XI в. — период раннего Средневековья, когда феодализм только складывается как общественная система. Это предопределило крайнюю сложность социальной ситуации, в которой смешивались и трансформировались общественные группы античного рабовладельческого и варварского родоплеменного строя. В экономике господствовал аграрный сектор, города как экономические центры сохранились преимущественно в районе Средиземноморья, которое являлось главным узлом торговых связей Востока и Запада. Это было время варварских и раннефеодальных государственных образований (королевств), носивших на себе печать переходного времени. В духовной жизни временный упадок культуры, связанный с гибелью Западной Римской империи и натиском языческого бесписьменного мира, постепенно сменялся ее подъемом. Решающую роль в нем сыграли начавшийся синтез с римской культурой и утверждение христианства.

В эту эпоху действовали факторы, которые цементировали европейское средневековое общество и определяли специфику школ и воспитания того времени. Первым и определяющим фактором была христианская традиция, другим — влияние античной традиции (школьные программы, комментированное обучение, гуманистические идеалы воспитания). И наконец, ментальность личности средневековой эпохи невозможно представить без варварской, дохристианской, традиции. В противоположность индивидуальному, интеллектуальному воспитанию она основывалась на концепции, что человека надлежит интегрировать в определенный клан. Влияние этой традиции хорошо ощущалось особенно сильно в эпоху раннего Средневековья. С ней всячески боролась христианская церковь. «Разница между христианином и варваром точно такая же, как между двуногими и четвероногими, говорящими и бессловесными существами», — писал один из христианских авторов V в.

В раннефеодальную эпоху с наибольшей силой проявлялись следы варварского воспитания и обучения. Например, в Галлии, где к V в. фактически исчез институт друидов — языческих жрецов, выполнявших функции наставников и учителей, — варварские традиции, особенно нравственного, физического, военного воспитания, сохранялись длительное время. Будучи верен таким традициям, король остготов *Теодорих* (ок. 454—526) возражал против того, чтобы готская знать ограничивалась лишь интеллектуальным римским образованием. Король напоминал своим подданным, что их долг — приучать мальчиков к военному делу, укреплять их в первую очередь физически.

Традиции варварского воспитания долгое время были на севере Европы. Нордическая педагогическая традиция исключала профессию жрецов наподобие друидов. Поэтому у скандинавов существовало только се-

мейно-домашнее воспитание, которое имело свои сословные черты и особенности. До семи лет дети находились на попечении матери. Затем мальчики переходили под руководство отца, других мужчин семьи и рода. Программа воспитания мальчиков, подростков и юношей включала в обязательном порядке физические упражнения, которые одновременно готовили и к крестьянскому труду (рыбака или хлебопашца), и к профессии воина. Идеалом воспитания считали достижение ряда физических и интеллектуальных достоинств. В сагах XIII в. перечисляются следующие умения: игра в шахматы, знание рун, работа по металлу, бег на лыжах, стрельба из лука, владение мечом и копьем, игра на арфе, знание поэзии.

Не были забыты и постулаты античной педагогики. Так, в трактате «Формулы благородной жизни» архиепископа *Мартина де Брага* (VI в.) рекомендовалось строить воспитание на заповедях, в свое время сформулированных философами-стоиками: благоразумие, осторожность и осмотрительность, мужество, справедливость и воздержанность.

Развитие воспитания в этот период связывают с церковной культурой и христианской традицией, когда акцент делается на спасении души и ее нравственном формировании.

Целью воспитания являлось познание Бога, поэтому формирование человека проходило в условиях постоянного общения с Господом, чему способствовали изучение Священного Писания, молитва, проповедь, причастие, исповедь и покаяние.

Христианская педагогика как вариант воспитательных систем обращена вовнутрь человека и этим отличается от прежней, античной системы. Церковь, используя учение о прирожденной греховности человека, призвала к аскетизму, умерщвлению плоти для спасения души в будущей загробной жизни; воспитывала у людей долготерпение и смирение, покорность феодалам, жизненным неурядицам.

Согласно христианству, жизнь на Земле — подготовка к будущей счастливой жизни в загробном мире, в котором все будут вознаграждены за перенесенные на земле страдания.

Католическое духовенство крайне враждебно относилось ко всем проявлениям античной культуры: науке, искусству, школе. Ребенок — это существо, от рождения причастное к «первородному греху». Этот грех надо искупить путем воспитания «в страхе Божьем».

Средневековое христианское представление о цели и смысле жизни, как движения к Богу, определяло направленность и организованного педагогического процесса, и стихийной социализации. Поэтому воспитание начиналось с самого рождения и продолжалось на протяжении всей жизни человека. Педагоги Средневековья считали, что процесс обучения и воспитания, особенно на первых этапах, должен быть организован в

большой строгости — для упражнения воли, уничтожения гордыни и приобретения опыта постижения, почитания Господа и следования ему. Таким образом, полагали они, происходит очищение и преобразование человека, когда он освобождается от страстей, порочных желаний и помыслов. В процессе такого воспитания формируется «новый» человек, не обремененный низменными чувствами⁷¹.

Идеалом Средневековья была верующая личность. Образец воспитания должно было давать монашество, которое получило заметное распространение в период раннего Средневековья. Идеалом монашества провозглашалось нравственное воспитание «чистоты сердца» путем постов, усердного чтения религиозных текстов, устранения пристрастия к земным благам, самоконтроля желаний, мыслей, поступков. Это не исключало и необходимости приобретения светских знаний. Не случайно, что учебное руководство для монахов, созданное авторитетным богословом и педагогом *Флавием Кассиодором* (490—583), именовалось «Введение в изучение божественных и мирских наук»⁷².

Мы уже отметили, что представители католического духовенства отвергали античную традицию воспитания и образования как «языческую» и «дьявольскую» мудрость. В то же время, уже в период раннего Средневековья, существовала небольшая группа христианских богословов и педагогов, которые стремились спасти остатки греко-римской образованности. Античные традиции не исчезли. Они были использованы религиозными и педагогическими деятелями V — VI вв. при обосновании системы обучения и воспитания. Так, *Августин Блаженный* (354—430) предложил модель обучения церковнослужителей. *Северин Бозций* (ок. 480—524) и *Флавий Кассиодор* создали программу средневековых учебных дисциплин — семи свободных искусств, истоки которой уходят в римскую эпоху. Кассиодор был одним из создателей первых монастырских школ Средневековья — религиозной общины Виварий. В монастыре, настоятелем которого он был, работала школа с библиотекой. Для Вивария был характерен упор на интеллектуальные знания. Хотя после 7 в. монастырь Виварий прекратил существование, он сыграл чрезвычайно важную роль: здесь были сделаны первые попытки сохранить античные и ранние христианские сочинения; кроме того, он служил образцом монашеской жизни⁷³.

На протяжении V — XV вв. церковные школы сначала были единственными, а затем преобладающими учебно-воспитательными учреждениями Европы. В них изучали Библию, богословскую литературу. Так, в

⁷¹ Басов Н. Ф. История социальной педагогики. С. 57.

⁷² Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли. С. 91—92.

⁷³ Онлайн Энциклопедия Кругосвет. URL: <http://www.krugosvet.ru/enc/istoriya>

школах повышенного типа, руководствуясь установками христианского аскетизма и благочестия, предпочитали изучать Сенеку, а не Цицерона, Катона, а не Эзопа или Вергилия и т. д. «Для вас — достаточно священных поэтов — нет основания загрязнять умы излишествами стихов Вергилия», — говорил поэт, ученый и глава придворной школы в Аахене Алкуин своим ученикам.

Практически игнорировалось и физическое воспитание. Христианские учителя руководствовались догматом: «Тело — враг души». Впрочем, нельзя говорить, что школа совсем забыла, что имеет дело с детьми. Порой устраивались «дни веселья», когда разрешались игры, борьба и пр. Хотя формально каникул не существовало, дети могли отдохнуть от учебы во время многочисленных церковных праздников. В то же время в школах царили жестокие наказания: голод, карцер, избиения. До XI в. учеников били по щекам, губам, носу, ушам, спине, позже — по голому телу. Универсальными методами обучения были заучивание и воспроизведение образцов. Усидчивость почиталась наилучшим способом овладения христианским школьным знанием. «Сколько напишут букв на пергаменте школяры, столько ударов они нанесут дьяволу» — таким был девиз средневековой школы⁷⁴.

Таким образом, в практике воспитания и обучения раннего Средневековья переплелись языческая (варварская), античная и христианская традиции. Средневековое общество еще тяготело к воспитанию поколений, ограниченных сословными регламентациями, обучению репродуктивного свойства. В то же время в нем постепенно зарождались новые тенденции, направленные на самореализацию человека, освобождение его от жестких социокультурных нормативов. В целом, однако, можно констатировать: воспитание и обучение носили сословный характер и готовили человека к деятельности в определенной социальной страте. Преодолеть подобную заданность было практически невозможно. Связанные с античной эпохой и ограничиваемые религиозными догмами, школа и воспитание в Средневековье стали, тем не менее, определенной альтернативой педагогической традиции древних сообществ и цивилизаций.

Для истории Византии началом Средневековья считается IV в., когда после распада Римской империи в 395 г. она обрела самостоятельность. На протяжении тысячелетия Византия являлась своеобразной наследницей эллинско-римской культуры. А в силу своего географического положения она была связующим звеном между Востоком и Западом.

В истории формирования педагогической мысли Византии можно выделить ряд особенностей. Во-первых, педагогическая мысль Византии од-

⁷⁴ Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики.

новременно следовала античной и христианской традициям. Византия — прямая наследница эллинско-римской культуры и образованности. В истории Византии были периоды, когда устраивались жестокие гонения на сторонников античной образованности. Так, 529 г. император Юстиниан распорядился закрыть Платонову Академию в Афинах — один из важных очагов греко-латинской педагогической традиции. А после того, как Юстиниан запретил выплачивать жалование учителям-риторам и грамматикам, в большинстве городов Византии школы античного типа закрылись. Несмотря на это, идеалом образованного византийца считался человек с греко-римским классическим образованием и христианско-православным мировоззрением. Подобный идеал сформировался как переходный от античного к средневековому.

Второй особенностью византийской культуры и педагогической мысли являлось их формирование на разнородной этнической основе: греко-римлян и других народов Средиземноморья, Закавказья, Малой Азии, Крыма, Балкан и др. Доминирующим, однако, являлся греческий этнос, который пользовался особой поддержкой государства и церкви. Поэтому культура и воспитание в Византийской империи прежде всего были грекоязычными.

Еще одна особенность заключается в том, что уровень образованности в средневековой Византии был весьма значителен и заметно превосходил вплоть до XIV в. соответствующий уровень в Западной Европе. Социальных ограничений на получение образования не существовало. Школы могли посещать все, кто мог и хотел учиться. Наличие образования являлось непременным условием для чиновников и членов церковных учреждений. В Византии, в отличие от большинства средневековых государств (особенно в ранний период их развития), отсутствовала монополия церкви на образование. Светская власть в лице императора диктовала условия и ход развития школьного дела.

В развитии культуры и социально-педагогической мысли Византии выделяют несколько этапов. На первом этапе — с IV до IX в. — складывались мировоззренческие и нравственные основы христианства. Это был период превращения Византии из рабовладельческого общества в централизованную монархию, что отразилось на эволюции цели воспитания и образования.

В IV—V вв. в Византии была особенно влиятельна античная педагогическая традиция. Ее развивали неоплатоники из афинской Академии и высших школ в Малой Азии, Сирии, Александрии (*Плутарх Афинский, Прокл, Порфирий, Ямвлих, Эдесей Каппадокийский, Амоний, Симпликий* и др.). Неоплатоники ориентировали воспитание и обучение на высший духовный мир непреходящих идей. Вектор воспитания направлялся прежде всего на познание собственной души, самосовершенствование. Резуль-

татом этого процесса должен был стать человек, всесторонне подготовленный к духовному самосовершенствованию и добродетельной жизни. Такая цель могла быть достигнута путем концентрации внимания и интенсивных молитв. С них и начинался учебный день византийского школяра. Вот одна из них: «Господи Иисусе Христе, раствори уши и очи сердца моего, чтобы я уразумел слово твое и научился творить волю твою»⁷⁵.

Постепенно, однако, усиливалась христианская традиция педагогической мысли. Византийские богословы в течение VI — XV вв. предложили ряд идей, составивших основы религиозного воспитания и обучения, они оказали сильное влияние на весь православный средневековый мир.

Так, *Авва Дорофей* (VI в.) рассматривал светскую образованность как путь познания божественной истины. Чем ближе познание к Богу, тем больше должна возрастать любовь к ближнему⁷⁶.

Систематизатор христианского учения *Иоанн Дамаскин* (675—777) в фундаментальном философско-педагогическом трактате «Источник знания» обосновал идею универсальной, энциклопедической образованности.

Максим Исповедник (580—662) считал, что человек — это микромир. Цель его существования — достижение гармонии между земным и небесным существованием. Помочь в этом непростом стремлении может воспитание. Для этого необходимо бороться с грехопадением человека и добиваться развития сообразно человеческому естеству, опираясь на волю «как силу стремления к слиянию с природой».

Позже, на втором этапе (в IX — XII вв.), христианская традиция педагогической мысли усиливается. Культура и просвещение переживают своеобразный расцвет, однако и в этот период они остаются грекоязыческими. В основу религиозного воспитания и обучения легли идеи видных представителей византийской культуры — патриарха Фотия, Симеона Богослова, Михаила Пселла.

Большое внимание вопросам воспитания уделял византийский патриарх *Фотий* (820—897). Фотий критиковал высших католических церковнослужителей за властолюбие. По мнению патриарха, подрастающее поколение должно было усваивать общечеловеческие нравственные нормы в православной христианской интерпретации.

Восточно-христианскую педагогическую традицию продолжал известный византийский религиозный деятель *Симеон Новый Богослов* (949—1022), который считал, что путь к познанию проходит через постижение учеником божественной в своей основе человеческой природы. Симеон утверждает, что Бог открывается человеку и становится видимым,

⁷⁵ Басов Н. Ф. История социальной педагогики. С. 51—52.

⁷⁶ Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики.

причем не в будущей жизни, а уже на земле. Он крайне отрицательно относился к светской образованности и выступал за монастырское религиозное обучение и воспитание, считая монастырь «миром духовного учительства и ученичества». «Началом же продвижения к свету для желающего духовно возродиться является умаление страстей», — говорил он своим ученикам.

Против такого ярко выраженного клерикального подхода выступал византийский политик, ученый, писатель и философ *Михаил Пселл* (1018—1096). Он считал, что программа образования должна включать два главных этапа: освоение светских знаний, не противоречащих догматам церкви, и религиозное обучение. Во многих своих работах педагогического характера он развивал идеи христианского гуманизма, создав образы воспитанных византийцев: светски образованных, умеющих восхищаться красотой материального мира, обладающих христианской твердостью ума и душевным благородством. Пселл мечтал об идеальном человеке, который не был бы подвластен религиозному влиянию.

В Византийской империи заметную роль играло домашнее воспитание. Для основной массы населения это был способ получить начальное христианское образование. Именно в семье концентрировался и передавался опыт, знания особенностей профессии (ремесла от отца к сыну, навыков ведения домашнего хозяйства от матери к дочери).

Основываясь на традициях, обрядах, обычаях, родители воспитывали у детей нравственные качества. Большое влияние на этот процесс оказывали религиозная вера и авторитет старших. Дети ремесленников обучались дополнительно письму и счету. Дети из состоятельных семей учились грамоте и получали книжное образование. Мальчики 5—7 лет из состоятельных семей попадали под присмотр учителя-наставника.

В домах состоятельных и именитых византийцев существовали своеобразные домашние академии — кружки-салоны. Они группировались вокруг интеллектуалов-меценатов и авторитетных философов. Наиболее известными были кружки патриарха Фотия и Михаила Пселла, «школа всяческих добродетелей и эрудиции» Андроника II Палеолога.

Вплоть до XIV в. была сильна роль монастырей в развитии высшего образования. Монастырские высшие школы восходили к раннехристианской традиции.

Главным предметом изучения была Библия. На основе библейских текстов учили грамматике и философии. Тексты совместно читали, переписывали и толковали. Главу школы называли «толкователем». Монастырские школы руководствовались определенными уставами.

Один из таких уставов, подробно регламентировавших порядок обучения и воспитания монахов, был создан *Феодором Студитом* (786—826).

В уставе очень тщательно прописывались епитимии (наказания) за различные проступки. Постепенно культурное влияние Византии на Западную Европу ослабевало, что было связано прежде всего с расколом христианской церкви в 1054 г. на православную и католическую.

Третий этап — период с XIII по XV вв. — характеризуется усилением в Византии западного влияния, однако культура и воспитание по-прежнему были грекоязычными.

Просвещение и педагогическая мысль развивались на фоне глубокого политического кризиса в империи, и в целом система воспитания и образования отражала в себе все особенности развития государства на протяжении названных этапов⁷⁷.

В XIV—XV вв. в педагогической мысли Византии резко усилились клерикальные тенденции. В это время оформилось аскетическо-монашеское направление христианской мысли — исихиаство (от слова «исихия» — умная молитва). Возглавляли движение *Григорий Палама*, *Георгий Схоларий* и другие религиозные деятели. Сторонники этого течения видели цель воспитания в стремлении человека к слиянию с Богом. Исихиасты отрицательно относились к светской образованности, античному знанию. Видный религиозный деятель этого периода *Григорий Палама* считал, что особой воспитательной силой обладает умная молитва учеников. Для становления человека самым важным является нравственно-религиозное воспитание.

Среди последних крупных мыслителей Византии, занимавшихся проблемами воспитания и образования, был *Георгий Гемист Плифон* (1355—1452). По некоторым свидетельствам, Плифон взял себе это имя из-за его созвучия с именем Платона, перед которым Плифон преклонялся и к учению которого привлек внимание западных гуманистов во время своей поездки во Флоренцию (в 1439 г.) для участия в Церковном соборе. Плифон основал во Флоренции «Платоновскую академию», и вскоре вокруг него собрался кружок философов-неоплатоников. Плифон утверждал, что цель воспитания — идеальное совершенство, но без усилий самого ученика достичь его невозможно. Путь к совершенству лежит через нравственное воспитание, преодоление зла, в которое впадает несовершенный человек. Пройти этот путь можно только посредством личных усилий и самообразования⁷⁸.

В 1453 г. Византийская империя прекратила свое существование, однако византийская культура и социально-педагогическая традиция, как ее составная часть, не прерывались. Православная византийская цивилизация, включавшая античное мирозерцание, внимание к вопросам воспи-

⁷⁷ Басов Н. Ф. История социальной педагогики. С. 52.

⁷⁸ Георгий Гемист Плифон. URL: <http://www.peoples.ru/science/philosophy/pletho/>

тания, сочетание христианского вероучения со светским элементом в образовании и т. д. оказывали влияние на многие регионы. Большой популярностью в странах Западной Европы пользовались труды византийских педагогов-философов *Василия Кесарийского, Иоанна Дамаскина, Григория Назианского* и многих других. Византийская педагогическая традиция влияла на процесс становления воспитания и образования в арабско-исламском и славянском мирах⁷⁹.

Контрольные вопросы

1. Какие факторы определяли развитие обучения и воспитания в период раннего Средневековья в Западной Европе?
2. Какие постулаты христианства оказали решающее влияние на процесс воспитания детей в этот период?
3. Сравните социально-педагогические идеи античности и раннего Средневековья. Какие черты общие, а какие — особенные?
4. В чем особенности развития педагогической мысли и социально-педагогической практики в Византии?
5. Охарактеризуйте основные этапы развития воспитания в Византии.
6. По материалам параграфа составьте таблицу «Социально-воспитательная практика и педагогическая мысль Византии».

Список литературы

- АНДРЕЕВА, И. Н. Антология по истории и теории социальной педагогики / И. Н. Андреева. — М., 2000.
- ГРАНСТРЕМ, Е. М. Наука и образование / Е. М. Гранстрем // История Византии. — М., 1967.
- ИСТОРИЯ социальной педагогики / под ред. М. А. Галагузовой. — М., 2000.
- ЛЕ ГОФФ, Ж. Цивилизация средневекового Запада / Ж. Ле Гофф. — М., 2000.
- ЛИВШИЦ, Е. Э. Очерки истории византийского общества и культуры. VIII — первая половина IX в. / Е. Э. Лившиц. — М. ; Л., 1961. — Гл. 5.
- САМОДУРОВА, З. Г. Социальный состав учащихся Византии VII — XII вв. / З. Г. Самодурова // Византийский временник. — Т. 51—52. — М., 1990—1991.

⁷⁹ Басов Н. Ф. История социальной педагогики. С. 53.

3.3. Развитие социально-педагогической практики и мысли в период развитого Средневековья и Возрождения

Середина XI — конец XV в. — период расцвета феодальных отношений, массового роста городов, развития товарно-денежных отношений. В политической жизни в большинстве регионов Западной Европы после периода феодальной раздробленности формируются централизованные государства. Возникает новая форма государства — феодальная монархия с сословным представительством, отразившая тенденцию к усилению центральной власти и активизации сословий, в первую очередь, городского. Культурная жизнь идет под знаком развития городской культуры, которая содействует секуляризации сознания, становлению рационализма и опытного знания.

Горожане, боровшиеся с феодальным гнетом, выступали и против католической церкви. В городах ремесленники открывали для своих детей цеховые школы, а купцы — гильдейские школы. В этих школах, созданных городским населением, а не церковью, основное внимание уделялось счету, чтению и письму на родном языке. Религия не занимала в них господствующего положения. Цеховые и гильдейские школы, которые впоследствии стали городскими начальными школами, содержавшимися магистратами, нарушали монополию церкви в области обучения и воспитания.

Особую роль играла трехчленная система разделения труда, сложившаяся к началу XI в. (духовенство, светские феодалы, крестьяне и горожане). В XIII в. сословная структура стала еще более дифференцированной. Каждое сословие имело в собственных глазах и глазах остального общества определенный имидж. Добродетелью крестьянства считалось трудолюбие, аристократии — воинская доблесть, духовенства — благочестие и пр. Таким образом, общество представляло собой конгломерат социально-культурных типов, который должна была формировать система образования. Представители сословий видели свое предназначение в передаче опыта следующему поколению корпорации. Поэтому универсальной педагогической идеей и практикой, принятой в средневековой Европе, стало ученичество.

Социально-педагогическая мысль европейского Средневековья главную цель образования и воспитания видела в спасении души. Божественное начало признавалось основой воспитания. Бог — последний и высший судья.

Вместе с тем воспитание являлось своеобразным сплавом религиозного и светского начал. Последнее предполагало необходимость освоения

земного знания и мудрости. Христианское воспитание было обращено непосредственно к ребенку, но, будучи корпоративным, одновременно было направлено на воспроизводство сословной морали.

Важную роль в развитии теории воспитания Средневековья сыграла схоластика (от латинского *scola* — школа). Будучи универсальной философией и теологией, она господствовала в общественной мысли Западной Европы в течение XI — начала XVI в. Как философия она разрабатывала алгоритмы дедуктивных рассуждений и силлогизмов, как педагогика — подавала в логически стройном виде христианское вероучение с целью дать учащимся совершенное систематизированное знание.

Схоласты придерживались точности терминов при изложении мысли. В раннюю эпоху (по крайней мере, до XII в.) схоластика, в недрах которой развивалась педагогическая мысль, сыграла определенную положительную роль. «Это была сильная, отважная рыцарская наука, ничего не убожавшаяся, схватывавшаяся за вопросы, которые далеко превышали ее силы, но не превышали ее мужества», — так пишет об этом русский историк Т. Н. Грановский⁸⁰.

Схоластами были выработаны культурные ценности, опиравшиеся на идеи Аристотеля и христианское богословие. Важную роль в создании новой идеологии, в том числе обучения и воспитания, сыграл философ и теолог, систематизатор схоластики *Фома Аквинский* (1225/26—1274). Он предпринял попытку соединить светское знание и веру. При этом приоритет отдавал религии: признавая относительную самостоятельность бытия и человеческого разума, утверждал, что природа человека состоит в благодати, разум — в вере, философское познание и теология — в сверхъестественном откровении⁸¹. В дальнейшем сочинения Фомы Аквинского были одним из главных источников изучения богословия в средневековой школе.

Одним из известных схоластов был французский богослов и педагог *Пьер Абеляр* (1079—1142). Уже в 24 года он преподавал в Парижской кафедральной школе. Красноречие Абеляра привлекало сотни слушателей. У него учились логике мышления, искусству спора. Абеляр пытался соединить веру и разум, учил достигать высокого общественного положения с помощью образования, утверждая, что знание — прежде всего результат самостоятельной работы, подвигал учеников на творчество. Религиозное учение Абеляра состояло в том, что Бог дал человеку все силы для достижения благих целей, следовательно, и ум, чтобы удержать в пределах игру воображения и направлять религиозное верование. «Вера, — говорил он, — зиждется непоколебимо только на убеждении, достигнутом путем

⁸⁰ Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики.

⁸¹ Фома Аквинский. URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Фома_Аквинский

свободного мышления; а потому вера, приобретенная без содействия умственной силы и принятая без самостоятельной проверки, недостойна свободной личности»⁸².

На фоне религиозного и педагогического фанатизма раннего Средневековья выделяются мыслители, которых по праву можно назвать проводниками эпохи Возрождения. Например, глава Парижской кафедральной школы, *Гуго Сен-Викторский* (1096—1141) фактически свел воедино тогдашние знания по преподаванию в высшей школе. Его «Дидаскаликон, или Семь книг назидательного обучения» по своему философскому содержанию — одно из лучших и наиболее характерных сочинений XII в. Вобрав в себя основные достижения философской и дидактической мысли, он дает стройное и краткое определение системы знаний и наук, способов и последовательности их освоения, связывая все это с системой мира и со смыслом существования человека. Автор неразрывно увязывал религиозное и светское начала в воспитании. Речь шла о «спасении души» и богоугодном образовании. Автор «Дидаскалиона» утверждал, что логика, математика, физика и иные мирские науки «также учат истине», будучи, однако, бессильны достичь христианской истины. Гуго Сен-Викторский оставил важные дидактические рекомендации, в частности, о целесообразности изучения прежде всего сущностного знания («не умножай боковые тропинки, пока не пройдешь по главному пути»), о необходимости наставления учащихся в том, что, как и в какой последовательности читать, чтобы быстрее постигнуть искусства и науки.

Наставник детей французского короля, выдающийся мыслитель Средневековья, автор трактата «О наставлении детей знатных граждан» *Винсент де Бове* (1190—1264) в воспитании ставил на первое место нравственность. Он говорил о необходимости смягчения методов воспитания, предлагая завоевывать внимание детей шуткой и играми. По широте охвата педагогической проблематики, включавшей все аспекты образования и воспитания как мальчиков, так и девочек, по глубине анализа христианских источников и сочинений античных авторов по вопросам воспитания этот труд можно смело отнести к разряду выдающихся педагогических сочинений эпохи Средневековья⁸³. Винсент де Бове обратил внимание на то, что в воспитательном процессе необходимо учитывать специфические качества детей: незлобивость, искренность, бескорыстие, слабование, капризность. Основными методами воспитания он считал убеждение и при-

⁸² *Абеляр* Пьер. URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Пьер_Абеляр

⁸³ *История педагогики и образования*. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века. С. 115.

нуждение, а физическое наказание — крайней мерой. Чрезмерная строгость в воспитании может привести к отчаянию. Необходимо предоставить ребенку возможность самому размышлять над сказанным и сделанным. Бове принадлежит тезис о целесообразности взаимосвязи интеллектуального и нравственного воспитания («что пользы видеть дорогу, если нет знания, как идти по ней»).

Гуманистические мотивы прослеживаются и в трудах другого французского педагога, канцлера Парижского университета *Жана Шарля Герсона* (1363—1429). В трактате «Приведение детей к Христу» он призывает наставников к кротости и терпению («детьми легче руководить ласками, нежели страхом»). В своих рекомендациях наставнику будущего короля Франции Людовика XI Герсон призывает воспитывать в наследнике престола христианские добродетели, приверженность к добру, правде, красоте.

Смелыми для своего времени были предложения по обучению и воспитанию испанского философа и миссионера *Раймонда Луллия* (ок. 1235 — ок. 1316). Он считал, что начинать обучение надо на родном языке, приучать детей к труду, давать с детства навыки профессии («я нахожу весьма привлекательным обычай мусульман учить детей профессии»). Новые идеи воспитания содержатся в Р. Луллия «Детское учение». Анализируя процесс обучения ремеслу в семьях, он делал вывод, что воспитание в труде более эффективно, нежели воспитание в праздности. Он отмечал необходимость изучения родного языка, спартанского образа жизни⁸⁴.

В трактате архиепископа *Мартина де Брага* «Формулы благородной жизни» предлагалось основывать воспитание на таких заповедях, как благоразумие, осторожность и осмотрительность, мужество, справедливость и воздержанность. *Джованни Доминини* призывал учитывать естественные склонности ребенка при выборе будущего рода деятельности.

Помимо этого, в XI — XIV вв. написаны трактаты *Филиппа Наваррского* «Четыре возраста человека», *Эгидия Римского* «О правлении государей», «Книга рыцаря де ла Тура Ландри, написанная в назидание его дочерям». На первое место авторы трактатов ставят религиозное воспитание, а основой нравственности считают подлинную христианскую веру. Филипп Наваррский, говоря о методах воспитания, отмечает, что жесткая дисциплина с возможными телесными наказаниями должна обеспечить воспитание в ребенке двух необходимых рыцарю черт — готовности к мученичеству за веру и щедрости.

Во второй книге трактата Эгидия Римского «О правлении государей» затрагивается широкий круг педагогических проблем. Автор размышляет о роли родителей в воспитании детей, об их греховных склонностях и долж-

⁸⁴ Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики.

ном поведении, об отдыхе и одежде, об обществе товарищей, об особенностях воспитания в разных возрастных периодах, о роли физических упражнений, о воспитании девочек.

Французский публицист и законовед *Пьер Дюбуа* в своих сочинениях предлагал обучать девочек наравне с мальчиками. Дюбуа утверждал, что необходимо знания применять на практике («Об отвоевании Святой Земли»).

Большое количество сочинений по вопросам воспитания и образования, появившихся в XI — XIV вв. в Западной Европе, позволило выделять педагогику в специальную отрасль знания. Педагогику XII в. связывают обычно с именем *Иоанна Солсберийского* и его трактатом «Металогика».

В «Металогике» изложена теория и практика преподавания дисциплин, вопросы психологии ученика и логики подачи материала. Одним из обязательных условий обучения и воспитания мыслитель считал учет возраста и особенностей учащегося. Сочинения *Иоанна Солсберийского* отличаются простотой, стройностью, логикой изложения, его язык и стиль стали эталоном для средневековых ученых.

В XI — XIII вв. в Западной Европе складывались устойчивые социальные группы, происходили сложные социокультурные процессы. Это влекло за собой формирование определенных типов воспитания и обучения. Появились *монастырские школы* («внутренние», готовившие учеников для вступления в монашество, и «внешние», в которых обучались и миряне); *кафедральные и соборные школы*; *приходские школы*.

С появлением городов возникли школы для детей третьего сословия. До XIV в. обучение проходило только на латинском языке. Жесткого деления на возрастные периоды обучения не было. Учение начиналось с освоения детьми важнейших норм христианской нравственности. Основными книгами для обучения служили *Аббедари* и *Псалтирь*. В целом в период развитого Средневековья церковные школы были важным инструментом религиозного воспитания⁸⁵.

В XIV — XV вв. по-прежнему одним из основных методов обучения и воспитания были наказания. Розгу, палку и плеть сменил бич. В XV в. этот бич стал вдвое длиннее, чем в предшествующее время. Наказания рассматривались как естественное и богоугодное дело. Науку предлагалось вбивать кулаками. Название популярного в те времена учебника по грамматике «Берегущая спину» как бы предупреждало нерадивых о неотвратимом физическом наказании. Призывы некоторых деятелей церкви, в частности, *Ансельма Кентерберийского* (1033—1109), хоть как-то умерить вакханалию наказаний педагоги не слышали⁸⁶.

⁸⁵ Басов Н. Ф. История социальной педагогики. С. 58.

⁸⁶ Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли. С. 100—101.

Большое значение для детей ремесленников, купцов и крестьян имело семейное воспитание. От родителей детям передавались опыт, знания особенностей профессии. Посредством семейных традиций, обычаев и обрядов формировались нравственные качества. Религиозная вера, суровая дисциплина, непререкаемый авторитет родителей, физические наказания — определяющие факторы семейного воспитания.

Кроме церковных и светских школ, монастырского и семейного воспитания, в XI—XV вв. были распространены и такие формы воспитания и обучения, как ученичество и рыцарское воспитание. Ученичество длилось от двух до шести лет и практиковалось в основном в семьях торговцев и ремесленников. Рыцарское воспитание основывалось на военных традициях и на христианской концепции служения. Идеал рыцарского воспитания включал в себя жертвенность, послушание и одновременно личную свободу, презрительное отношение к книжной традиции грамотного человека, соблюдение «кодекса чести». В основе содержания рыцарского воспитания лежала программа «семи рыцарских добродетелей»: владение копьем, фехтование, езда верхом, плавание, охота, игра в шахматы, пение и игра на музыкальном инструменте. До 7 лет мальчик получал домашнее воспитание. С 7 до 14 лет при дворе феодала (сюзерена) он был пажом при супруге сюзерена и ее придворных и приобретал круг знаний, умений и опыт придворной жизни. Грамоте его обучал домашний священник. Паж учился разбираться в своей и чужой генеалогии, узнавать гербы феодальных владений. С 14 лет до 21 года мальчик переходил на мужскую половину и становился оруженосцем при рыцарях двора сюзерена.

За эти годы жизни при дворе молодому человеку необходимо было освоить «начала любви, войны и религии». К этим «началам» относили вежливость, хорошие манеры, приятную речь, способность складывать стихи, великодушие, воинские профессиональные умения, религиозность. В 21 год проходило посвящение в рыцари. Обряд предварялся испытаниями на физическую, воинскую и нравственную зрелость на турнирах, поединках, пирах⁸⁷. Большое воспитательное значение имел рыцарский эпос, рыцарские романы, поэзия. Даже с утратой исторически обусловленного социального значения рыцарства влияние этого идеала на развитие европейского воспитания сохраняется и в последующие эпохи.

В этот период сформировались определенные традиции в женском воспитании. Девочки воспитывались, как правило, дома. Особое внимание уделялось нравственным наставлениям, подготовке к ведению домашнего хозяйства, навыкам прядения и ткачества. Девочки из аристократических семей познавали начала религии, чтение, письмо, обучались рукоделию и

⁸⁷ Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. СПб. : Питер, 2006. С. 59—60.

хорошим манерам в женских монастырях. Среди женщин высших классов можно было чаще встретить грамотных и образованных, чем среди мужчин. Являясь идеалом, знатная дама вдохновляла рыцаря на подвиги и любовное служение, в совершенстве владела искусством очаровывать. Видный российский историк педагогики Е. Н. Медынский объяснял особенности женского воспитания в рассматриваемый период стремлением церкви влиять на светских феодалов через мать и жену⁸⁸.

Все средневековые воспитательные системы (рыцарская, монашеская, ремесленная, семейная и др.) имели общую христианскую основу. В рассматриваемый период сложился весь комплекс христианских принципов и методов воспитания, которые были определяющими и в последующие столетия: целомудрие, скромность, вера, труд, молитва, чтение Библии. В период развитого Средневековья в развитии воспитания наметились и новые тенденции, получившие развитие в эпоху Возрождения.

Возрождение, или Ренессанс, — эпоха в истории Европы, пришедшая на смену культуре Средних веков и предшествующая культуре Нового времени. Примерные хронологические рамки эпохи — XIV — XVI вв. Отличительная черта эпохи Возрождения — светский характер культуры и ее антропоцентризм (то есть интерес, в первую очередь, к человеку и его деятельности).

Новая культурная парадигма возникла вследствие кардинальных изменений общественных отношений в Европе. В XIV — XV вв. сначала в Италии, а затем и в других странах Европы быстро развиваются капиталистические отношения. Рост городов-республик привел к повышению влияния сословий, не участвовавших в феодальных отношениях: мастеровых и ремесленников, торговцев, банкиров. Всем им была чужда иерархическая система ценностей, созданная средневековой, во многом церковной культурой, и ее аскетичный, смиренный дух.

Это привело к появлению гуманизма (лат. *humanus* — «человечный») — общественно-философского движения, рассматривавшего человека, его личность, его свободу, его активную, созидательную деятельность как высшую ценность и критерий оценки общественных институтов. Если церковь учила, что человек в земной юдоли должен возлагать надежды на Бога, то человек новой идеологии мог рассчитывать только на себя, свои силы и разум. Человек создан для счастья, наслаждения природой, любовью, искусством, образованием, наукой. Только человек в силу своего разума, веры в успех, активности, воли является творцом всех ценностей и собственного счастья. И дело здесь не в его родовитости, знатности, а в личных качествах, индивидуальности. Это был настоящий гимн Человеку,

⁸⁸ Басов Н. Ф. История социальной педагогики. С. 60.

создание его культа. В городах стали возникать светские центры науки и искусства, деятельность которых находилась вне контроля церкви. Новое мировоззрение обратилось к античности, видя в ней пример гуманистических отношений. Всплеск педагогической мысли был тесно связан с интенсивным развитием искусства, литературы, научных знаний. Мир после великих географических открытий XV—XVI вв. стал для европейца более пространным и многогранным⁸⁹.

Изобретение в середине XV в. книгопечатания сыграло огромную роль в распространении античного наследия и новых взглядов по всей Европе. Гуманисты заново открыли, как много для культуры и образования сделали античные Греция и Рим. В греко-римской культуре видели отражение всего лучшего, что есть в человеке и природе. Гуманистов привлекал свободный дух, красота и выразительность образов классической литературы, которая для них олицетворяет идеалы воспитания. В классическом наследии стремились заимствовать то, что было утеряно, — традицию воспитания физически и эстетически развитого человека, способного на самостоятельные и полезные обществу действия. Помышляя о физическом совершенстве человека, педагоги-гуманисты многое взяли от рыцарского воспитания. Педагогическая триада Возрождения включала классическое образование, интенсивное эстетическое и физическое развитие, а также гражданское воспитание. Восстанавливалась традиция формирования человека, способного на самостоятельные и полезные для общества действия.

Гуманисты считали, что социальный прогресс общества зависит от качества воспитания и образования. Этим объясняется пристальное внимание гуманистов к проблемам педагогики. Мыслители эпохи Возрождения выступали за то, чтобы в процессе воспитания учитывались психофизическая природа человека, возрастные особенности ребенка. Мир детства представлялся как мир радости, игры, творчества.

Колыбелью европейского Возрождения называют Италию. Борьба итальянских городов за независимость, пробуждение чувства причастности к единому этносу породили духовное движение, которое выдвинуло идеи гражданского воспитания. В своих педагогических трудах *Л. Альберти* (1404—1472), *Л. Бруни* (1369—1444), *Л. Валла* (1405/1407—1457), *В. да Фельтре* (1378—1446), *Т. Кампанелла* (1568—1639), *Б. Гуарини* (1374—1460) отстаивали идеи гражданского воспитания человека, действующего на благо общества. В этом процессе особое значение придавалось семье как основной ячейке общества. На родителей возлагалась от-

⁸⁹ *История социальной педагогики: хрестоматия-учебник / под ред. М. А. Галагузовой. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. С. 12.*

ветственность за создание благоприятной нравственной атмосферы, заботы о здоровье детей и их хорошем образовании. Речь шла о формировании члена общества, чуждого христианскому аскетизму, развитого телесно и духовно, воспитанного в процессе трудовой деятельности, что, как замечал, например, Л. Альберти, позволит приобретать «совершенные добродетели и полное счастье»⁹⁰.

Оптимальным путем воспитания итальянские гуманисты XV—XVI вв. считали изучение классической греко-римской культуры. Например, 20-х гг. XV в. *Витторино да Фельтре* и *Баттисто Гуарини в качестве образца рассматривали* педагогические идеи Квинтилиана. Витторино да Фельтре — создатель одной из первых в истории школ интернатного типа. В этой школе воспитывались дети как из богатых, так и из бедных семей, причем бедняки — на деньги самого Витторино. Она принципиально отличалась от средневековой аскетической школы, не случайно ее называли «Домом игр» или «Домом радости». Воспитание в школе было разумно строгое: воспитанники находились под постоянным надзором, беспрекословно подчинялись школьным порядкам. Витторино удалил лишнюю прислугу, упростил стол и платье, большое внимание уделял физическим упражнениям (при всякой погоде!), в том числе играм, плаванию, верховой езде, гимнастике, фехтованию, развивал гибкость и грацию, приучал к умеренности во всем, закалке. Среди учеников формировался дух дружбы, любви, заботы и взаимопомощи. Витторино считал, что важнее всего жить нравственно правильно, чем, скажем, хорошо писать и читать, и что дурной человек никогда не станет настоящим ученым. Заботясь о нравственном состоянии детей, он отбирал для чтения соответствующую литературу. Метод обучения был занимательный, сочетался с постоянными усилиями Витторино лучше постичь характер и склонности детей. В преподавании он был талантлив: стремился к простоте, широко применял практические занятия, наглядность. Наказания допускал только за непослушание, дерзость, лень. Здесь были равны все: и дети знатных, и простых родителей. Витторино полагал, что лучше предупреждать, чем поправлять проступки, и что разумная доброта в сочетании со справедливой твердостью является лучшей основой нравственной дисциплины. Следует отметить, что в описываемый период религия, педагогика и социальная педагогика развиваются параллельно, хотя и не без противоречий⁹¹.

Среди итальянских гуманистов Возрождения выделяется *Томмазо Кампанелла*. Он провел 27 лет в тюрьме, где написал ряд трактатов, в том числе «Город солнца». В этой утопии рисуется образец общества эконо-

⁹⁰ Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики. С. 113.

⁹¹ История социальной педагогики / под ред. М. А. Галагузовой. С. 13.

мического и политического равенства. В трактате изложены педагогические идеи, суть которых заключена в отрицании книжности, возврате к природе, отказе от узкой специализации, в энциклопедизме и универсализме образования. Население города солнца ведет «философскую жизнь в коммунизме». С уничтожением собственности уничтожаются в городе солнца и многие пороки, исчезает всякое самолюбие и развивается любовь к общине. Управляется народ верховным первосвященником, которого называют Метафизиком и выбирают из числа мудрейших и ученейших граждан. В подмогу ему учрежден триумvirат Могущества, Мудрости и Любви — совет трех подчиненных Метафизику руководителей всей политической и общественной жизни страны. В заведении Могущества находятся дела войны и мира, Мудрость руководит науками и просвещением, Любовь заботится о воспитании, о земледелии, о продовольствии, а также и о таком устройстве браков, при котором «дети рождались бы самые лучшие». Юные солярии — жители города солнца — свободны от таких пороков, как лень, хвастовство, хитрость, вороватость, плутовство. Девочки и мальчики учатся вместе. Предлагалось оживлять обучение путем наглядности: городские стены разрисованы «превосходнейшей живописью, в удивительно стройной последовательности отражающей все науки... Дети без труда и как бы играя знакомятся со всеми науками наглядным путем до достижения десятилетнего возраста». Широко используется принцип соревновательности. Преуспевающие в науке и ремеслах пользуются большим почетом. Здесь поощряют занятия наукой, изучение истории, традиций и обычаев. Соляриям прививают любовь к искусству, ко всему прекрасному, естественной красоте человека. Воспитание в «Городе солнца» является исключительно государственным. Дети находятся на попечении общества. Социальное воспитание продолжается почти всю жизнь, поскольку в свободное время люди проводят в нравоучительных беседах и изучении наук. Благодаря правильному воспитанию и образу жизни жители отличаются отменным здоровьем и внешней привлекательностью. Солярии воспитаны в духе религии «как закона природы». Их бог — солнце, природа. Кампанелла подчеркивал обязательное участие детей в общественно полезном труде. В мастерских и на полях они получают практические навыки, знакомятся с орудиями труда, работают вместе со взрослыми.

Из Италии идеи Возрождения проникли во Францию. Центром идей гуманизма стал Парижский университет. Среди представителей французского Возрождения, повлиявших на развитие педагогической мысли, выделяются *Гийом Бюде* (1468—1540), *Пьер Рамус* (1515—1572), *Франсуа Рабле* (1494—1553) и *Мишель Монтень* (1533—1592).

Роман Ф. Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль» представляет энциклопедию социальной и культурной жизни Франции эпохи Возрождения. Самый

замечательный писатель своей эпохи, Рабле является вместе с тем самым верным и живым отражением ее; будучи величайшим сатириком, он занимает почетное место между философами и педагогами. Рабле — вполне человек своего времени, человек Возрождения по своим симпатиям и привязанностям, по своей страннической, почти бродячей жизни, по разнообразию своих сведений и занятий. Он является гуманистом, медиком, юристом, филологом, археологом, натуралистом, богословом, и во всех этих сферах — «самым доблестным собеседником на пиршестве человеческого ума»⁹².

«Гаргантюа и Пантагрюэль» — сатирический роман, высмеивающий многие человеческие пороки, не щадящий современную Рабле монархию и церковь, обличающий пороки средневекового воспитания и обучения. В романе представлена своеобразная программа воспитания «свободного и благонравного человека». Автор создал идеал гуманистического воспитания, главная цель которого — духовное и телесное развитие личности. Рабле критиковал бесчеловечность методов воспитания, неэффективность обучения в школе, с презрением он писал о зубрежке религиозных текстов. Гаргантюа — герой романа Рабле — забывает как ненужный хлам все, чему его учили богословы. Воспитатель стремится сделать из Гаргантюа сильного, разносторонне воспитанного и образованного человека. Гаргантюа изучает латынь, арифметику, геометрию, астрономию, музыку. Делается это в игровой форме (например, счету Гаргантюа учится, играя в карты). Умственные занятия чередуются с играми, физическими упражнениями на воздухе, гимнастикой. Он занимается верховой ездой, фехтует, борется, плавает, поднимает тяжести. С воспитанником ведут беседы, которые помогают узнать подлинную жизнь: о хлебе, вине, воде, соли и пр. Вечерами Гаргантюа рассматривает звездное небо, в дождливые дни пилит дрова, молотит хлеб, посещает ремесленников и купцов, слушает ученых мужей. Порой целые дни проводит на природе. Идеи Ф. Рабле оказали заметное влияние на педагогическую мысль позднего Возрождения, а затем и эпохи Просвещения⁹³.

Мишель Монтень в своем основном труде «Опыты» рассматривает человека как наивысшую ценность. Он верит в его неисчерпаемые возможности, относясь с большой долей скепсиса к божественному провидению. Основной чертой морали Монтеня было стремление к счастью. По мнению Монтеня, человек существует не для того, чтобы создавать себе нравственные идеалы и стараться к ним приблизиться, а для того, чтобы быть счастливым. По меткому замечанию французского историка педагогики

⁹² Рабле Франсуа. URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Рабле,_Франсуа

⁹³ Рабле Ф. Гаргантюа и Пантагрюэль. М.: Эксмо, 2008.

Ж. Шампо, Монтень «предпочитает снять перед Богом шляпу, но не становиться на колени». Монтень считает самыми важными обязанностями человека обязанности по отношению к самому себе; они исчерпываются словами Платона, приводимыми Монтенем: «Делай свое дело и познай самого себя». По мнению Монтеня, чтобы делать успешно свое дело, нужно изучить свой характер, свои наклонности, размеры своих сил и способностей, словом — изучить самого себя. Человек должен воспитывать себя для счастья, стараясь выработать состояние духа, при котором счастье чувствуется сильнее, а несчастье — слабее. Рассмотрев несчастья неизбежные и объективные (физическое уродство, слепота, смерть близких людей и т. п.) и несчастья субъективные (оскорбленное самолюбие, жажда славы, почестей и т. п.), Монтень утверждает, что долг человека перед самим собой — бороться по возможности против тех и других⁹⁴.

Монтень видит в ребенке не уменьшенную копию взрослого, как это считалось в средневековой педагогике, а природную индивидуальность. Ребенок от рождения обладает первозданной душевной чистотой, которую в дальнейшем «разъедает» общество. По суждениям Монтеня, ребенок превращается в личность не столько благодаря полученным знаниям, сколько развив способность критических суждений. По мнению Монтеня, цель воспитания состоит в том, чтобы сделать из ребенка не специалиста-священника, юриста или доктора, а прежде всего человека вообще, с развитым умом, твердой волей и благородным характером, который умел бы наслаждаться жизнью и стоически переносить выпадающие на его долю несчастья. Эта идея «Опытов» Монтеня оказала самое благотворное влияние на всю позднейшую педагогику. Отголоски идей Монтеня можно найти и в педагогических трактатах Я. А. Коменского и Дж. Локка, и в «Эмиле» Руссо, и даже в знаменитой статье Н. И. Пирогова «Вопросы жизни». Монтень резко критиковал средневековую школу, сравнивая ее с тюрьмой, откуда слышны крики терзаемых детей и опьяненных гневом учителей. Воспитание, по Монтеню, должно способствовать развитию всех сторон личности ребенка, теоретическое образование должно дополняться физическими упражнениями, выработкой эстетического вкуса, воспитанием высоких нравственных качеств. Главной идеей в теории обучения по Монтеню является то, что развивающее обучение не мыслимо без установления гуманных отношений к детям. Для этого обучение должно осуществляться без наказаний, без принуждения и насилия: «Тому, кто не постиг науки добра, всякая иная наука приносит лишь вред». Он считает, что эффективное обучение и воспитание возможно только при индиви-

⁹⁴ Монтень М. Опыты. Избранные произведения: в 3 т. : пер. с фр. М.: Голос, 1992. Т. 1.

дуализации этого процесса. В главе «О воспитании детей» Монтень пишет: «Я хотел бы, чтобы воспитатель с самого начала, сообразуясь с душевными склонностями доверенного ему ребенка, предоставил ему возможность свободно проявлять эти склонности, предлагая ему изведать вкус разных вещей, выбирать между ними и различать их самостоятельно, иногда указывая ему путь, иногда, напротив, позволяя отыскивать дорогу ему самому. Я не хочу, чтобы наставник один все решал и только один говорил; я хочу, чтобы он тоже слушал своего питомца». Зло и метко осуждал Монтень гипертрофированное словесное обучение: «Мозг, хорошо устроенный, стоит больше, чем мозг, хорошо наполненный». По убеждению философа, традиционное обучение приносит мало пользы: «Большая часть наук, которыми мы занимаемся, неприложимы к делу»⁹⁵.

Движение педагогов-гуманистов получило развитие и в других странах Европы — Германии, Испании, Нидерландах и др. (*Э. Роттердамский, Т. Мор, Х. Вивес*). Х. Вивес родился в Валенсии, но большую часть жизни провел за пределами Испании. Известен как автор ряда педагогических трактатов и наставник дочери английского короля Генриха VII. Выступал против схоластики, в защиту опытного познания. Вивес полагал, что необходимо гибко отнестись к педагогической античной традиции. Он отвергал ориентацию университетского философского образования на аристотелизм и противился слепому подражанию педагогическим установкам Квинтилиана. Вместе с тем Вивес считал весьма эффективным сократовский метод обучения путем бесед. Главный педагогический труд Вивеса — «О порче нравов». В этом и других сочинениях («О преподавании наук», «Воспитание христианской женщины») Вивес рассматривал отличия домашнего и школьного воспитания, вопросы нравственного воспитания, ряд дидактических проблем. При этом школьное обучение ставилось на первый план в сравнении с домашним воспитанием. Осуждались антигуманность, схоластика и фразерство средневекового воспитания и обучения. В отношении ребенка предлагалось сочетать «кротость» и «строгость» с преобладанием гуманного подхода. Воспитание не мыслилось без учета природных психофизиологических особенностей детей. Осуждался предвзвешенный взгляд на вред образования для женщин⁹⁶.

Образование и воспитание, полученные в молодости, определяют, по мнению Э. Роттердамского, всю дальнейшую судьбу человека. Трактат «О приличии детских нравов» (1530 г.) — первое в Западной Европе сочинение о физическом и нравственном воспитании детей раннего возраста. В 60-х гг. XVII в. это произведение было издано в России под названием

⁹⁵ Мишель Монтень. URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Монтень,_Мишель_Эйкем_де

⁹⁶ Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики. С. 117.

«Гражданство обычаев детских». Воспитание начинается с первых лет жизни, с колыбели, — считал мыслитель. Знания надо насаждать с самого раннего возраста, но заботиться о том, чтобы программа образования не слишком обременяла учащихся и не отбивала желание учиться. Философ осуждал грубых и жестоких учителей: «Этим людям я неохотно доверил бы укрощать диких лошадей, тем более им нельзя отдавать в руки хрупкие существа». Эразм Роттердамский отрицал пользу физических наказаний, предлагая опираться на здравый смысл учеников: «Не следует приучать ребенка к ударам... Тело постепенно становится нечувствительным к ту-макам, а дух — к упрекам... Будем настаивать, повторять, твердить! Вот какою палкой нужно сокрушать детские ребра!»

В сатирическом сочинении «Похвала глупости» философ высмеивал нравы и пороки общества — невежество, тщеславие, лицемерие. Эразм выступал против религиозного фанатизма, склонялся к свободе вероисповедания, отстаивал природное равенство людей. В своем основном педагогическом трактате «О первоначальном воспитании детей», а также в других трудах по вопросам воспитания («О благовоспитанности детей», «Беседы», «Метод обучения», «Способ писать письма») Эразм заявлял о необходимости разумного сочетания античной и христианской традиций при выработке педагогических идеалов. Одним из важнейших принципов воспитания и обучения философ считал принцип активности воспитанника: врожденные способности могут быть реализованы лишь через напряженный труд. Знания должны быть осмыслены: «Читая, ты должен основательно продумывать, чтобы прочитанное обратилось в твою плоть и кровь, а не было сложено в одной памяти, как в каком-нибудь словаре»⁹⁷.

Одним из виднейших мыслителей эпохи Возрождения, идеи которого получили широкую известность, был *Томас Мор*. В своем главном произведении «Утопия» он описал идеальное общество и изложил собственные взгляды на воспитание и обучение. Центральное место в его утопической теории занимает гармонично развитая личность. Цель создания социальных учреждений в таком обществе — дать каждому возможность развивать свои духовные силы, заниматься «изучением наук и искусств». В человеке особо подчеркнуты общественные и личные качества: скромность, добродетельность, трудолюбие, доброта. Человек, по Мору, «рожден для счастья, никто не может быть настолько глуп, чтобы не чувствовать стремления к удовольствию». В этом суждении заключен протест против религиозного аскетизма. Т. Мор строил нравственное воспитание на религиозных началах (священники должны «наставлять в нравах»). Правоверный католик, он, однако, далек от религиозного фанатизма. В «Утопии» уче-

⁹⁷ Роттердамский Э. Похвала глупости: соч. М. : ЭКСМО-Пресс; ЭКСМО-МАРКЕТ, 2000.

ный-гуманист утверждал свободу вероисповедания. Воспитание высокой нравственности рассматривается им как первостепенная социальная задача. Следует воспитывать в духе морали, которая отвечает интересам общества и каждого человека в отдельности. Важно в этой связи, например, изживать у детей чувство тщеславия: «Чем труднее вырвать эту сорную траву, тем раньше мы должны приступить к прополке». Томас Мор отвергал жестокость и грубость средневекового воспитания. В стихотворном послании «К моим возлюбленным детям» он пишет: «Много я вам надавал поцелуев, побоев же мало». Полагая, что разум способен руководить человеком в течение всей жизни, Т. Мор ищет пути, чтобы вооружить человеческий разум знанием. Только образованный человек способен добиться счастья. «Способности у утопийцев, — писал он, — изощренные науками, удивительно восприимчивы к изобретению искусств, содействующих удобствам и благам жизни». Воспитание состояло из семейного и общественного. Оно представляло собой не только нравственное совершенствование и подчинение личных интересов общественным (как у Платона), но и подготовку детей к трудовой деятельности, а также свободу в выборе профессии. Мор подчеркивал обязательное участие детей и взрослых в физическом труде. Труд не мешает утопийцам посещать учебные занятия, слушать музыку, вести научные изыскания. Они прогнозируют погоду, делают успехи в математике, диалектике, музыке. Мужчины и женщины «Утопии» получают равное образование, ибо «природа одинаково благоволит ко всем». Особое внимание Мор уделил проблеме женского образования. Он ценил в женщине ученость в сочетании с присущими ей добродетелями. «Когда существо женского пола соединяет хотя бы небольшие знания со многими похвальными добродетелями, тогда я ставлю ее выше сокровищ Креза и красоты Елены... Разница пола в смысле учености значения не имеет, так как при наступлении жатвы совершенно безразлично, посеяны зерна рукой мужчины или женщины. И мужчины, и женщины одинаково способны к тем занятиям, которые совершенствуют и оплодотворяют разум, подобно почве, на которой посеяны семена мудрости». Как первостепенную социальную задачу рассматривал Т. Мор воспитание нравственности, построенное на началах религии. По мнению мыслителя, человека следует воспитывать в духе морали, отвечающей интересам общества и каждого человека⁹⁸.

Таким образом, идеалом эпохи Возрождения был человек образованный, просвещенный, высоконравственный, физически развитый и душевно стойкий. Заботясь о воспитании физически и морально красивого и здорового человека, педагоги-гуманисты настаивали на отказе от физических

⁹⁸ Басов Н. Ф. История социальной педагогики. С. 62.

наказаний и использовании таких методов нравственного воспитания, как поощрение и похвала, убеждение и положительный пример. Неотъемлемой частью воспитательного процесса считалось физическое воспитание, под которым понимали формирование не только здорового тела, но и здорового духа. В качестве главной задачи педагоги-гуманисты выдвигали воспитание нового, более совершенного человека, способного повлиять и на перемены в обществе. Они были убеждены, что знание способно сделать человека лучше.

К началу XVI в. стал очевидным глубочайший кризис средневековой церкви. Сложные процессы в духовной жизни Европы Средних веков вызвали религиозно-социальное реформаторское движение, выступающее против традиционного католицизма. Реформация — это сложное религиозное и социальное движение, которое приняло форму борьбы против всеобъемлющего господства католической церкви в духовной, политической и экономической областях жизни. Важную роль в идейной подготовке Реформации сыграло гуманистическое движение.

Реформация сформулировала свое понимание природы и путей воспитания человека, которое отличалось от взглядов мыслителей предыдущих эпох. В развитии педагогических идей Реформации заметную роль сыграли *Ж. Кальвин* (1509—1564), *М. Кардьер* (1479—1564), *М. Лютер* (1483—1546), *Ф. Меланхтон* (1497—1560), *У. Тундель* (1484—1536), *Т. Мюнцер* (1490—1525) и др. Одно из требований всех деятелей Реформации — обучение детей всех сословий на родном языке. Реформаторские принципы отразились в новом представлении о человеке, который, сознательно усваивая нормы евангельской этики, мог сам рационально организовывать свою жизнь. В целях пропаганды своего учения реформаторы широко использовали воспитание и образование. Так, братские школы в Чехии служили инструментом реализации идеи взаимного воспитания в рамках общины. В процессе воспитания приобретались практические навыки и вырабатывалось уважение к труду.

Ж. Кальвин — один из главных идеологов Реформации — стоял особенно далеко от гуманистических воззрений Возрождения. Центральное место в его учении занимает концепция «двойного предопределения». Кальвин утверждал, что Бог изначально предопределил судьбу каждого человека. Однако Бог дает человеку знак, позволяющий понять, правильно ли он исполняет свое призвание. Человек должен прилагать все усилия, чтобы добиться успеха в жизни и с максимальной полнотой реализовать свое призвание. Человек должен верить в свою избранность и молиться, смиренно принимая волю Господа. Учение Кальвина стимулировало деловую активность человека, рациональный подход к делу, дисциплинированность. Швейцарский реформатор оправдывал накопительство, считая,

что прибыль — дар Бога. Последователи Кальвина в Англии, пуритане, проделали аналогичную работу. Кальвин перевел на французский язык Библию, которая была важнейшим пособием при воспитании и обучении. Так, идеолог англиканской реформации У. Тиндел перевел Библию на английский язык⁹⁹.

Идеологом немецкой Реформации стал монах-августинец Мартин Лютер. Он признавал необходимость гуманистического образования в духе Возрождения. Он был инициатором учреждения светскими властями протестантских школ (послание 1524 г.). В трактате «О желательности посылать детей в школу» (1530 г.) Лютер оставлял за властями право принуждать родителей ежедневно, на один-два часа, отправлять детей в школу.

Католическая церковь увидела в реформаторском движении угрозу для своего влияния. С середины XVI в. начинается движение Контрреформации. Важнейшими средствами борьбы стали инквизиция, создание новых религиозных орденов, жесткая цензура. Например, деятельность ордена иезуитов, созданного в 1540 г. во имя охраны католицизма, заключалась в миссионерстве, воспитании и образовании молодежи, издании теологических трудов. Цель иезуитского воспитания — подготовить такого служащего католической Церкви, который мог бы противостоять распространению протестантизма. На протяжении всего обучения осваивались основы христианской религии. Система воспитания была направлена на развитие индивидуальных способностей. Широко использовался метод самоуправления (магистрат, академии, ректоры). Большое внимание уделялось светскому воспитанию, включавшему в себя правила поведения за столом, умение вести беседу, быть галантным в любых обстоятельствах. Жизнь учеников строго регламентировалась нормами христианской этики, а также использованием системы взаимного надзора и доносительства о поступках товарищей, взаимного разбора поведения. Члены ордена давали обет целомудрия, бедности, послушания генералу ордена и папе в его апостольской миссии. Широко использовались физические наказания.

Таким образом, в эпоху Возрождения и Реформации произошли заметные изменения в понимании сущности человека, назначения социального воспитания, разрабатывались его новые формы и методы. Вместе с тем между идеалами эпохи Возрождения и реальными условиями европейского воспитания и образования существовало громадное противоречие. Безусловно, идеи Возрождения оказали благотворное воздействие на развитие школы и социальной педагогики, но нередко эти идеи носили утопический характер. В то же время большинство великих педагогов и мыслителей были глубоко верующими людьми и проповедовали те же

⁹⁹ *Новое время* / под ред. В. П. Будановой. М. : ОЛИСС; Эксмо, 2006. С. 106.

идеи гуманности, что и христианство. Не случайно их произведения изобилуют цитатами и примерами из Священного писания, а основное предназначение видится в служении Богу, что фактически означает быть глубоко нравственным человеком и приносить пользу ближним.

Контрольные вопросы

1. Какие новые социально-педагогические идеи появились в период развитого Средневековья по сравнению с предыдущими этапами?
2. Охарактеризуйте основные воспитательные системы, практиковавшиеся в период развитого Средневековья.
3. В чем особенности рыцарского воспитания?
4. Вспомните, в каких произведениях мировой художественной литературы можно найти примеры рыцарского, монашеского, ремесленного и семейного воспитания.
5. Какие социально-политические предпосылки обусловили распространение гуманистических идей в эпоху Возрождения?
6. Сравните педагогические идеи Т. Кампанеллы и Т. Мора. Почему их называют утопистами?
7. Дайте общую характеристику социально-педагогических идей европейского Возрождения.

Список литературы

- АНТОЛОГИЯ педагогической мысли христианского Средневековья : в 2 т. — М., 1994.
- ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКАЯ средневековая школа и педагогическая мысль. — М., 1989—1990. — Вып. 1, ч. 1—2.
- РЕВЯКИНА, Н. В. Гуманистическое воспитание в Италии в XIV — XV вв. / Н. В. Ревякина. — Иваново, 1993.
- ХОФМАН, Ф. Мудрость воспитания. Очерк второй : пер. с нем. / Ф. Хофман. — М., 1979.
- ШКОЛА и педагогическая мысль Средних веков, Возрождения и Нового времени. — М., 1991.

Биографии



АВИЦЕННА
(980—1037),
философ, врач,
Персия

Мальчик с раннего возраста проявлял исключительные способности и одаренность. Уже к десяти годам он знал наизусть почти весь Коран. Затем его отправили изучать мусульманское законоведение в школу, где он был самым младшим. Но вскоре даже самые взрослые из слушателей школы оценили ум и знания мальчика и приходили к нему советоваться, хотя Хусейну только исполнилось 12 лет. Позже он изучал логику и философию, геометрию и астрономию под руководством приехавшего в Бухару ученого Абу Абдиллаха Натили. С 13—14 лет юноша начал заниматься самостоятельно. И геометрия, и астрономия, и музыка ему давались легко, пока он не познакомился с «Метафизикой» Аристотеля. В автобиографии он упоминал, что несколько раз прочитал этот труд, но не смог понять его. Помогла в этом книга ал-Фараби с комментариями к «Метафизике».

В 14 лет он увлекся медициной, прочитал все медицинские трактаты, которые можно было найти в Бухаре, стал посещать больных. Когда во дворце тяжело заболел эмир, придворные врачи не смогли вылечить его и пригласили юного Авиценну. Лечение, предложенное юношей, прошло успешно. Вскоре эмир выздоровел. Авиценна был назначен личным врачом эмира и получил право пользоваться знаменитой дворцовой библиотекой. «Я занялся изучением медицины, пополняя чтение наблюдениями больных, что меня научило многим приемам лечения, которые нельзя найти в книгах».

После взятия Бухары тюрками и падения династии Саманидов в 1002 г. Ибн Сина направился в Ургенч ко двору правителей Хорезма. Тут его стали называть «князем врачей». В 1008 г. после отказа Ибн Сины поступить на службу к султану Махмуду Газневи благополучная жизнь сменилась годами скитания по Хорасану и Табаристану. Некоторые работы он писал в седле во время своих долгих переездов.

В 1015—1024 гг. жил в Хамадане, сочетая научную деятельность с весьма активным участием в политических и государственных делах эмирата. За успешное лечение эмира Шамс ад-Давла он получил должность везира, но нажил себе врагов в военных кругах. Эмир отклонил требование военных предать Ибн Сину казни, но принял решение сместить его с занимаемой должности и выслать за пределы своих владений. Через сорок дней с эмиром случился очередной приступ болезни, который заставил его отыскать ученого и вновь назначить своим министром. Авиценна тайно изучает строение тела человека. Это можно было делать только на трупах, а

вскрытие трупов тогда каралось смертной казнью. После смерти эмира за попытку перейти на службу к правителю Исфахана он на четыре месяца был заточен в крепость. В последние годы жизни служил в Исфахане при дворе эмира Ала ад-Давла. Перед смертью он приказал отпустить всех своих рабов, наградив их, и раздать все свое имущество беднякам.

Ибн Сина был ученый, одержимый исследовательским духом и стремлением к энциклопедическому охвату всех современных ему отраслей знаний. Философ отличался феноменальной памятью и остротой мысли. Всего написал более 450 трудов в 29 областях науки, из которых до нас дошли только 274¹⁰⁰.



АБУ РЕЙХАН АЛЬ-БИРУНИ
(973—1048),
среднеазиатский ученый-энциклопедист
и мыслитель,
Хорезм

Родился в предместье города Кят, столицы древнего государства Хорезма (ныне часть Узбекистана). Живя в условиях господства мусульманской религии, враждебно относившейся к науке, он смело выступил против религиозного миропонимания. Бируни считал, что в природе все существует и изменяется по законам самой природы, а не по божественному велению. Постигнуть эти законы можно только с помощью науки. За свои передовые взгляды Бируни подвергался преследованиям и трижды вынужден был покидать родину и жить в изгнании.

Впервые на Среднем Востоке высказал мысль о возможности движения Земли вокруг Солнца, определил длину окружности Земли. Иронически относился к религиозным предрассудкам, выступал за мир между народами. Активный поборник опытного естествознания, стремился к разграничению сфер науки и религии. В достижениях науки и просвещения видел средство освобождения народа от невежества и нищеты. Верил в силу воспитания и обучения, в возможность нравственного и умственного развития человека на его пути к счастью.

Его «Книга вразумления зачаткам науки о звездах», излагающая основы математики, астрономии, географии и других наук, в течение нескольких веков являлась учебным пособием в медресе.

В историко-педагогическом отношении представляет интерес его характеристика воспитания и обучения в Индии в период раннего Средневековья, данная в труде «Индия» (или «История Индии», ок. 1030 г.). Материал для этой книги был собран в 1017—1030 гг. в некоторых районах Северо-Западной Индии (в долине р. Кабул и в Пенджабе) во время походов Махмуда Газнави, которого он сопровождал, вероятно, в качестве астролога.

¹⁰⁰ Хрестоматия по истории социальной педагогики и воспитания: в 2 т. / сост. А. А. Фролов, Ю. Х. Трушина. М., 2007.

Умирал в полном сознании и, попрощавшись со всеми друзьями, спросил последнего: «Что ты толковал мне однажды о методах счета неправедных прибылей?» «Как Вы можете думать об этом в таком состоянии?» — изумленно воскликнул тот. «Эх ты! — сказал Бируни еле слышно. — Я думаю, что покинуть сей мир, зная ответ на этот вопрос, лучше, чем уйти из него невеждой...»¹⁰¹



ПЬЕР АБЕЛЯР
(1079 —1142),
схоласт, богослов,
Франция

Родился в деревушке Пале близ Нанта. Первоначально предназначен был для военной службы, но непреодолимая любознательность и в особенности стремление к схоластической диалектике побудили его посвятить себя изучению наук. Уже в весьма молодые годы он слушал лекции Иоанна Росцелина, основателя номинализма, и в 1099 прибыл в Париж, где в то время представитель реализма — Гийом де Шампо привлекал слушателей со всех концов света; но вскоре стал соперником и противником своего учителя.

С 1102 г. Абеляр учил в Мелюне, Корбеле и Сен-Женевьеве, и число его учеников все более и более возрастало, чем и приобрел себе непримиримого врага в лице Гийома из Шампо. После того как последний был возведен в звание шалонского епископа, Абеляр в 1113 г. принял управление училищем при церкви Богоматери и в это время достиг апогея своей славы. Он был учителем многих знаменитых впоследствии людей, из которых наиболее известны: папа Целестин II, Петр Ломбардский и Арнольд Брешианский.

Абеляр был всеми признанный глава диалектиков и ясностью и красотой своего изложения превзошел прочих учителей Парижа, тогдашнего средоточия философии и богословия. В то время в Париже жила 17-летняя племянница каноника Фульбера Элоиза, славившаяся красотой, умом и познаниями. Абеляр возгорел пламенной страстью к Элоизе, ответившей ему полной взаимностью. Благодаря Фульберу, Абеляр стал учителем и домашним человеком у Элоизы, и оба влюбленные наслаждались полным счастьем, пока страстные песни Абеляра не стали доноситься до слуха Фульбера. Попытка последнего разлучить любовников привела к тому, что Абеляр увез Элоизу в Бретань, где она родила ему сына и втайне повенчалась с ним, на что Фульбер дал потом свое согласие. Вскоре, однако, Элоиза вернулась в дом дяди и отказалась от брака, не желая препятствовать Абеляру в получении им духовных званий. После этого Абеляр удалился простым монахом в монастырь в Сен-Дени, а 18-летняя Элоиза постриглась в Аржантеле.

¹⁰¹ *Хрестоматия по истории социальной педагогики и воспитания.*

Основные произведения Абеляра: «Да и нет», «Познай самого себя», «Диалог между философом, иудеем и христианином». Главная проблема в творчестве Абеляра — соотношение веры и разума. Основной этический принцип Абеляра — утверждение полной моральной ответственности человека за свои поступки. Деятельность человека определяется его намерениями. Сам по себе ни один поступок не является ни добрым, ни злым. Божественная благодать нужна человеку не для осуществления добрых поступков, а в качестве награды за их осуществление.

Абеляр умер в 1187 г. в Жак-Марине¹⁰².



ФОМА АКВИНСКИЙ
(1225—1274), философ и теолог,
систематизатор ортодоксальной схоластики,
учитель церкви,
Италия

Родился в начале 1226 г. в Роккасека, родовом замке близ Аквино. Воспитывался у бенедиктинцев в монастыре Монте-Кассино, а позднее изучал свободные науки в Неаполитанском университете. После вступления в доминиканский орден был отправлен в Париж и Кельн для изучения теологии; в этот период его наставником был

Альберт Великий. В 1244 г. вступил в орден доминиканцев. В 1252 г. возвратился в доминиканский монастырь св. Иакова в Париже, а четыре года спустя был назначен на одно из закрепленных за доминиканцами мест преподавателя теологии в Парижском университете.

Фома возвратился в Италию летом 1259 г. и на протяжении следующих девяти лет жил в Ананьи, Орвието, Риме и Витербо. Большую часть этого времени он провел в должности советника по богословским вопросам и «чтеца» при папской курии.

В Орвието Фома встретился с Гильомом Мербике, также доминиканцем, и эта встреча подвигла Гильома на переводы с греческого подлинника сочинений Аристотеля, а самого Фому — к созданию ряда комментариев, в которых Фома старался разъяснить наиболее существенные моменты аристотелевской философии. В этот период он написал свою философскую «сумму» — «Сумму против язычников», которая, согласно первоначальному замыслу, должна была стать теоретическим руководством для доминиканских миссионеров.

Тогда же он начал писать свое самое зрелое и самое знаменитое сочинение — теологическую «сумму» — «Сумму теологии», которая так и осталась незавершенной. В этом монументальном синтезе христианской мысли Фома осуществил свое намерение «кратко и ясно изложить то, что относится к священному учению... для наставления

¹⁰² *Перевезенцев С. В.* Пьер Абеляр. URL: <http://www.portal-slovo.ru/history/35542.php>

начинающих», тщательно рассмотрев вопросы, касающиеся «Бога, пути разумных существ к Богу и Христа, который, по Своему Человечеству, есть наш путь к Богу».

Канонизировал учение Аристотеля, связав его с христианским вероучением, используя при этом рационалистические воззрения Ибн Сины (Авиценны) и Ибн Рушда (Аверроэса). Преподавал в университетах Парижа, Кельна, Рима, Неаполя. Утверждал гармонию веры и разума, отдавал предпочтение вере, божественному разуму, недоступному для рационального мышления. Считал, что отраженные в священных книгах универсальные истины открываются через данное Богом «озарение», с помощью наставлений учителя — посредника на пути к истинному знанию.

Конечная цель жизни человека — достижение блаженства, обретаемого в созерцании Бога в загробном мире. По своему положению человек — промежуточное существо между животными и ангелами. В ряду телесных созданий — он высшее существо, поэтому человек ответствен за свои поступки. Человек от животного мира отличается способностью познания и, на основании этого, способностью совершать свободный осознанный выбор. В стремлении постичь вечные законы бытия, его «первоначальные» принципы и в созерцании «высшего блага» видел главную цель человеческого развития, а в активности бессмертной души человека, в его мышлении — сущность и основной смысл человеческого существования. Духовное развитие человека представлял как следование моральному закону, данному в божественном откровении и поддерживаемому верой. В соответствии с направлением неоплатонизма полагал, что основы знания, его аксиомы даются человеку изначально, освещая путь к познанию конкретной жизненной реальности. Его мировоззрение и философский метод закрепили приоритет книжности и схоластического знания в обучении и воспитании.

Фома Аквинский скончался 7 марта 1274 г. по пути на церковный совет в Лион. 11 апреля 1567 г. он был провозглашен учителем церкви. Его система воззрений в 1879 г. официально объявлена «единственной истинной философией католицизма»¹⁰³.



ТОМАС МОР
(1478—1535),
мыслитель, государственный деятель, писатель,
Англия

Томас Мор родился 7 февраля 1478 г. в семье сэра Джона Мора, лондонского судьи, который был известен своей честностью. Начальное образование Мор получил в школе Св. Антония. В 13 лет он попал к Джону Мортону, архиепископу Кентерберии, и некоторое время служил у него пажом. Веселый характер Томаса, его остроумие и стремление к знаниям потрясли Мортон, который предсказал, что Мор станет «изумительным человеком». Мор продолжил свое образование в Оксфорде, где учился у знамени-

¹⁰³ Фома Аквинский. URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Фома_Аквинский

тых юристов того времени. В 1494 г. он вернулся в Лондон и достаточно быстро стал авторитетным юристом.

В 1504 г. Мор избирается в Парламент. Первым деянием Мора в Парламенте стало выступление за уменьшение сборов в пользу короля Генриха VII. В отместку за это Генрих заключил в тюрьму отца Мора, который был выпущен на свободу только после уплаты значительного выкупа и самоустранения Томаса Мора от общественной жизни. После смерти Генриха VII в 1509 г. Мор возвращается к карьере политика. В 1510 г. он стал одним из двух младших шерифов Лондона. В 1510-е гг. Мор привлек к себе внимание короля Генриха VIII. В 1515 г. он был в составе посольства во Францию, которое вела переговоры касательно торговли английской шерстью. В 1518 г. Мор становится членом Тайного совета. В 1521 г. к имени Томаса Мора добавляется приставка «сэр» — он был посвящен в рыцари за «заслуги перед королем и Англией».

Особого внимания заслуживает ситуация с разводом Генриха VIII, которая привела Мора к возвышению, затем к падению и в конечном итоге — к смерти. Кардинал Томас Уолси, архиепископ Йорка и лорд-канцлер Англии, не смог добиться развода Генриха VIII и королевы Катарины Арагонской, в результате чего в 1529 г. его заставили уйти в отставку. Следующим лордом-канцлером был назначен сэр Томас Мор, который к тому моменту уже был канцлером герцогства Ланкастер и спикером Палаты общин.

К несчастью для всех, Генрих VIII не понимал, что за человек был Мор. Глубоко религиозный и прекрасно образованный в области канонического права, Мор твердо стоял на своем: расторгнуть освященный церковью брак может только Папа. В 1532 г. Мор ушел в отставку с поста лорда-канцлера, ссылаясь на слабое здоровье. Истинной причиной его ухода стал разрыв Генриха VIII с Римом и создание Англиканской церкви; Мор был против этого. Более того, Томас Мор был настолько возмущен отходом Англии от «истинной веры», что не появился на коронации новой жены короля — Анны Болейн. Естественно, Генрих VIII заметил это.

В главном произведении — «Золотой книжке, столь же полезной, как и забавной, о наилучшем устройстве государства и о новом острове Утопия» (1516 г.) Мор уделяет большое внимание проблемам воспитания. Он указывал, что на острове «Утопия» всем детям, как мальчикам, так и девочкам дается равное общественное воспитание и первоначальное обучение. Преподавание ведется на родном языке, утопийцы широко пользуются наглядными пособиями. Большое значение Мор придавал физическому воспитанию и подготовке молодого поколения к трудовой деятельности. Свободное от работы время утопийцы проводят в библиотеках и музеях, с увлечением занимаясь самообразованием.

17 апреля 1535 г. Томас Мор был заключен в Тауэр, признан виновным и 6 июля 1535 г. обезглавлен. Последними словами Мора была шутка, запомнившаяся всем: он положил голову на плаху и аккуратно уложил отросшую в тюрьме бороду так, чтобы топор ее не повредил, добавив: «Борода-то не совершила государственной измены». За верность католицизму Мор был канонизирован Римско-католической церковью и причислен к лику святых Папой Пием XI в 1935 г.¹⁰⁴

¹⁰⁴ Томас Мор. URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Мор,_Томас



ТОММАЗО КАМПАНЕЛЛА
(1568—1639),
философ-утопист, писатель,
Италия

5 сентября 1568 г. в небольшом городке Стило в Калабрии в семье бедняка-сапожника родился мальчик, нареченный Джованни Доменико... Джованни 10 лет, но у отца нет денег, чтобы платить подати королю, о школе для сына не может идти и речи, поэтому мальчику приходится стоять у открытого окна сельской школы, слушая рассказы учителей. Джованни сам научился читать и писать, изучает латынь, потом греческий. В 15 лет Джованни становится монахом, приняв имя Томмазо. В монастыре Томмазо проводит все свободное время за чтением книг и старинных манускриптов, чем заслуживает вскоре прозвище «молчун».

В 1598—1599 гг. возглавил в Калабрии заговор против испанского владычества, был схвачен и приговорен к пожизненному заключению. Провел в тюрьме 27 лет, пока благодаря вмешательству папы Урбана VIII не был выпущен на свободу в 1626 г.

В тюрьме Томмазо создает свое основное произведение — «Город солнца», в котором большое внимание уделяется вопросам воспитания соляриев — жителей идеального города-государства. Воспитание здесь носит полностью общественный характер и равно для всех граждан государства. Оно, по мнению Кампанеллы, должно быть организовано так, чтобы дети развивали все свои силы и способности. Одним из важнейших принципов воспитания является сочетание умственного образования с физическим и нравственно-эстетическим воспитанием, участием детей в труде. Все первоначальное обучение детей основано на принципе наглядности. Каждый человек в Городе солнца исполняет работу «сообразно со своей природой», таким образом в труде человек не губит свою индивидуальность, а сохраняет ее.

Конец жизни Кампанелла провел во Франции; где получал пенсию от кардинала Ришелье. Последнее его сочинение — написанное на латыни стихотворение в честь рождения дофина, будущего Людовика XIV¹⁰⁵.

¹⁰⁵ Томмазо Кампанелла. URL: <http://www.peoples.ru/science/philosophy/kampanella/>

Глава

4

Социальная педагогика за рубежом в Новое время (XVII—начало XX в.)

4.1. Развитие социально-педагогической мысли и практики за рубежом в XVII—XVIII вв.

Новое время (XVII — начало XX в.) — период в истории человечества, находящийся между Средневековьем и Новейшим временем. В этот период происходит возникновение новой цивилизации, новой системы отношений, «европейского мира» и экспансия европейской цивилизации в другие регионы мира. Большинство ученых считают точкой отсчета Нового времени в Европе 1640 г. — начало буржуазной революции в Англии.

Великие географические открытия, колонизация новых земель привели к накоплению богатств. На смену прежнему, традиционному отношению к жизни, с его довольно бесхитростными запросами и интересами, приходит новый, капиталистический дух предпринимательства. Он принес с собой динамику, атмосферу соревнования и конкуренции. Еще вчера дремавшее общество пришло в движение. Человеку уже мало быть «не хуже других», он хотел быть лучше!

Росло богатство, но рядом с ним росла и бедность. Тяжелым было положение наемных работников: чаще всего они попадали в разряд бедноты. Зарплата была невелика, а причин для того, чтобы впасть в нищету, было много: болезни, потеря работы, смерть одного из супругов... Вместе с тем в начале Нового времени еще существовала некоторая благотворительность. Своим беднякам город стремился помочь, о них пытались заботиться, разрешали просить милостыню. Бедняка жалели, но не презирали, потому что разорение, выгонявшее человека под открытое небо, угрожало всем. Но если бедняк был чужаком, впереди у него был один путь — бродяжничество и нищенство. Жизнь таких людей была адом. Города боялись бродяг, изгоняли их за ворота, но они в ходили в другие, и совсем избавиться от них было невозможно. К концу XVI в., когда появилась потребность в наемном труде, толпы бродяг на улицах у многих вызывали нена-

висть. В них видели бездельников. Власти принимают законы о нищенстве, запрещают собирать милостыню на городских улицах. В Германии в г. Кельне бродяга, трижды пойманный за «незаконное» попрошайничество, приговоривался к повешению. В Англии в XVI в. издали такие жестокие законы против бродяг, что народ назвал их «кровавыми»: каждый желающий имел право насильно превратить бродягу в своего работника. Сбежавшего, но пойманного бродягу клеймили. По постановлению Парижского парламента 1751 г. если на улице хватили девушку, не имеющую работы, ей выстригали голову и подвѣргали порке. Мужчин же отправляли на галеры¹⁰⁶.

На рубеже Средневековья и Нового времени резко меняется привычный мир человека. Прежде всего происходит перелом в сознании людей, который привел к рождению нового типа человека — человека нового времени. Превращение человека Средневековья в человека Нового времени было бы немислимо без секуляризации, т. е. обмирщения. На смену религиозному сознанию постепенно приходило сознание светское. Люди стали больше верить в себя, в свои силы, в свой разум. Они начали понимать, что в определенных ситуациях Бог, религия им не помогут, если они сами не помогут себе. Возможности человека возросли: рост производства и торговли, внедрение новой технологии в сельское хозяйство уменьшили его зависимость от природы. Неурожаи, холодные зимы, эпидемии по-прежнему были очень опасны, но время неуклонно уменьшало зависимость человека от этих бедствий.

Ум и здравый смысл не определялись сословной принадлежностью, и личные качества человека имели большее значение, нежели происхождение. В Новое время человек исторически осознает свою независимость от какой-либо социальной группы, он получает возможность самостоятельно распоряжаться своей судьбой, меня положение в обществе, место жительства, род занятий.

Условия формирующегося буржуазного общества требовали иных подходов к воспитанию человека — человека Нового времени. Новый идеал личности был ориентирован на формирование человека, который постигает окружающую действительность как целостный мир, являющийся частью множества иных миров. Критериями ценностей нового типа человека стали трудолюбие и предприимчивость. Воспитать такого человека можно было только на основе нового знания, необходимого для занятий коммерцией, путешествий и т. д. Такое знание могло даваться лишь на родном языке. Неизбежно следовало интегрировать с этим новым знанием средневековую «школьную премудрость» на латинском языке.

¹⁰⁶ *История. Мир в новое время (1640—1870) / под ред. А. Я. Юдовской. СПб. : Специальная литература, 1996. С. 78.*

Элементы новых подходов к воспитанию человека исподволь зарождались в недрах феодализма в XIV в., о чем свидетельствовали Возрождение и Реформация. XVII столетие было временем рационализма и индивидуализма, выразившихся в соответствующем осмыслении природы человека и его воспитания. В этот период нарастает роль образования в процессе вхождения личности в общество, что также получило отражение в педагогической мысли. В отличие от прежней классической, гуманистической образованности, новая педагогическая мысль основывала свои выводы на данных экспериментальных исследований. Все более очевидной становилась роль естественнонаучного, светского образования. Яркий пример проявления указанных тенденций — творчество ряда мыслителей¹⁰⁷.

Так, английский философ и политический деятель *Френсис Бэкон* (1561—1626) целью научного познания считал освоение сил природы путем последовательных экспериментов. Провозгласив власть человека над природой, Ф. Бэкон вместе с тем считал человека частью окружающего природного мира, т. е. фактически признавал принцип природосообразного познания и воспитания.

Немецкий мыслитель и педагог *Вольфганг Ратке* (1571—1635) также отстаивал природосообразность обучения, которую трактовал как дуктивное движение от простого и известного к сложному и непознанному. В работе «Всеобщее наставление» Ратке писал о создании демократических учебных заведений. Особое внимание Ратке уделял проблеме обучения родному языку. Он считал, что для каждого человека педагогические знания — условие счастливого существования. Ратке является создателем новой науки — методологии образования. Он установил критерии, по которым следовало строить научные педагогические исследования и определять содержание образования.

Среди педагогов XVII в. особое место занимает философ-гуманист, общественный деятель *Ян Амос Коменский* (1592—1670). Он сделал очень много против устаревших средневековых норм в науке и культуре, в воспитании и образовании. Я. А. Коменского по праву называют отцом современной педагогики. Он одним из первых попытался отыскать и привести в систему объективные закономерности воспитания и обучения, решить вопросы, на которые не смогла дать ответа прежняя педагогика.

В работе «Великая дидактика» Я. А. Коменский рассматривает вопросы обучения, воспитания (умственного, физического, эстетического), школоведения, педагогической психологии, семейного воспитания. В «Великой дидактике» сформулированы сенсуалистские педагогические принци-

¹⁰⁷ Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли. С. 157—158.

пы. Коменский призывает обогащать сознание ребенка, знакомя с предметами и явлениями чувственно воспринимаемого мира. Согласно его теории, в природе, а следовательно, и в воспитании не может быть скачков. «Все происходит благодаря саморазвитию, насилие чуждо природе вещей». За четыре года до смерти Я. А. Коменский публикует часть «Всеобщего совета об исправлении дел человеческих» — главного труда своей жизни. В этом своеобразном завещании потомкам выдающийся деятель позднего Возрождения призывал человечество к миру и сотрудничеству. «Всеобщий совет» — итог размышлений Коменского о целях и сущности воспитания. Он пишет, что мудрым и полезным человек становится лишь тогда, когда основную цель жизни видит в «благополучии человеческого рода». С удивительной силой и страстью провозглашены основополагающие социально-педагогические идеи: всеобщее образование народа; демократическая, с преемственными звеньями школьная система; приобщение подрастающего поколения к труду; приближение образования к потребностям общества; нравственное воспитание на началах гуманизма. Сын своего времени, глубоко религиозный человек, Я. А. Коменский с необыкновенной силой выразил идеи эпохи Возрождения. Его взгляд на человека противостоял догматам Средневековья. Великий гуманист видел совершенное творение природы в каждой личности, отстаивал право человека на развитие всех его возможностей, придавал огромное значение воспитанию и образованию, которые должны формировать людей, способных служить обществу. Дети для Коменского — «высшая ценность»¹⁰⁸.

Я. А. Коменский был первым из педагогов, последовательно обосновавшим принцип природосообразности в воспитании. Человек предстает как «микрокосм». Природное в человеке, считал Коменский, обладает самодетельной и самодвижущейся силой. Исходя из этого, ученый формулирует принцип самостоятельности воспитанника в осмыслении и деятельном освоении мира как основополагающий принцип эффективного педагогического процесса. Понимание, воля и деятельность воспитанника — основные составляющие процесса обучения и воспитания. «Читать и не понимать — то же, что совсем не читать», — писал Коменский¹⁰⁹.

Главным методом воспитания в то время было подчинение (безусловное) воспитанника, т. е. решающими в развитии личности оказывались внешние обстоятельства, формирующие личность по своим законам, независимым от потенциала, активности самого ребенка. Природосообразность в воспитании означала для чешского ученого признание природного

¹⁰⁸ История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века. С. 182—183.

¹⁰⁹ Коменский Я. А. URL: http://wapedia.mobi/ru/Коменский%2C_Ян_Амос?t=4.#5.

равенства людей. Люди наделены природой одинаково, они в равной степени нуждаются в возможно более полном умственном и нравственном развитии, которое, несомненно, принесет пользу человечеству. Таким образом, их права на образование равны. Провозглашая равенство людей от природы, Коменский отнюдь не отрицал индивидуальности задатков каждой личности.

Считая, что детям присуща склонность к труду, чешский педагог усматривал цель воспитания в удовлетворении этого влечения. Такая задача может быть решена при соблюдении определенной последовательности обучения: вначале посредством чувств дети должны ознакомиться с окружающими предметами и явлениями, затем усвоить образы окружающего мира и, наконец, научиться активно действовать с помощью рук и речи, опираясь на приобретенные знания, умения и навыки¹¹⁰.

Призывая к формированию человека в соответствии с идеалами добра и общественной пользы, Я. А. Коменский особое внимание уделял вопросам нравственного воспитания: «Человек есть самое высшее, самое совершенное, самое превосходное творение», «Следует как можно больше заботиться о том, чтобы искусство внедрять настоящим образом нравственность было поставлено надлежащим образом в школах, чтобы школы стали, как их называют, «мастерскими людей»¹¹¹.

Педагогика Коменского противостояла схоластическому воспитанию. Критикуя бессистемность обучения, пустословие и грубость, господствовавшие в школе, Я. А. Коменский стремился к формированию благочестия, самостоятельного, деятельного мышления, способности к разнообразному труду. Жизнестойкость, современность педагогических идей Коменского объясняется прежде всего их высочайшим демократизмом и гуманизмом. Они составили стройную систему, утверждающую великую преобразующую миссию воспитания¹¹².

Новый взгляд на природу и человека с особой силой выразил французский философ *Рене Декарт* (1596—1650). В отличие от сенсуализма Ф. Бэкона и Я. А. Коменского, Р. Декарт воспринимал природу как некий механизм, законы которого можно постичь лишь разумом. Декарт считал, что если окружающая человека природа (мировая материя) подчинена универсальным законам механики, то человек — не только материальная, но и мыслящая, духовная субстанция, производная от Бога. Разум отличает человека от прочих живых существ, поэтому «чтобы усовершенствовать ум, надо больше размышлять, чем заучивать»¹¹³.

¹¹⁰ Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М., 1982.

¹¹¹ Коменский Я. А. URL: http://wapedia.mobi/ru/Коменский%2C_Я_Амос?t=4.#5.

¹¹² Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли. С. 166.

¹¹³ Афоризмы: Рене Декарт. URL: <http://www.aforismo.ru/authors/496/>

Одной из проблем в процессе воспитания Декарт считал необходимость преодолевать издержки детского воображения, при котором предметы и явления видятся не такими, какие они есть на самом деле. Подобные свойства ребенка противоречат нормам нравственности, утверждал он, когда писал: «Мы столько раз испытывали в нашем детстве, что, плача, приказывая и пр., мы подчиняем себе наших кормилиц и получаем вещи, которых желаем, так что незаметно приобретаем убеждение в том, что мир существует только ради нас и что все принадлежит нам». Будучи убежден в нравственном и интеллектуальном вреде детского эгоцентризма, Декарт советовал прилагать максимум усилий для развития у учащихся способности суждений (самостоятельного и верного осмысления собственных поступков и окружающего мира)¹¹⁴.

Таким образом, к началу XVIII в. зародились элементы новых социальных отношений и новых подходов к воспитанию человека. Становилось ясно, что старые феодальные институты и идеология превращаются в тормоз процесса воспитания и развития общества.

Наиболее заметная роль в разработке прогрессивных социально-педагогических идей принадлежала представителям возникшего в XVIII в. движения Просвещения. В этот период появляется большое число педагогических трактатов, в которых выражается стремление сформировать свободную личность, посредством воспитания и образования обновить духовную природу человека. Философы и педагоги предприняли попытки выявить законы процесса воспитания, вытекающие из объективных закономерностей природы и общества. Движение Просвещения развивалось в соответствии с национальными условиями.

В Англии социально-педагогические идеи Просвещения были развиты рядом мыслителей: *Дж. Мильтоном* (1608—1674), *У. Петти* (1623—1687), *Дж. Локком* (1632—1704), *Д. Беллерсом* (1654—1725), *Т. Пейном* (1737—1809), *Дж. Пристли* (1733—1804) и др. Многие из них настаивали на ликвидации сословной школы и создании демократической системы воспитания и образования. Например, *Д. Беллерс* предложил проект изменения общества, устранения нищеты и разорения посредством трудового воспитания всего народа: источник богатства не в деньгах, а в труде. Для реализации этого проекта необходимо учреждать колледжи, в которых подростки и юноши — выходцы из всех социальных слоев — будут воспитываться в духе трудолюбия. Богатые, по мнению Беллерса, должны предоставить средства на устройство колледжей. Беллерс указывал на необходимость соединения воспитания и обучения с производительным трудом, подчеркивал роль труда в физическом и умственном развитии ребен-

¹¹⁴ *Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики. С. 139.*

ка. Беллерс отмечал также преимущества общественного воспитания в колледже перед семейным: в колледже воспитанник имеет возможность ознакомиться с разными видами труда и выбрать специальность, наиболее отвечающую его способностям и интересам, в коллективе лучше идет усвоение знаний и т. д. Совместный труд взрослых и детей — путь к нравственному совершенствованию и хорошему воспитанию юношества. Соответствующий план изложен в сочинении Беллерса «Предложения об учреждении трудового колледжа». Интересен девиз, провозглашаемый Беллерсом: «Трудолюбие приносит достаток. Бездельник будет прикрыт лишь лохмотьями. Кто не работает, да не ест». Д. Беллерса можно считать одним из предшественников теории трудовой школы¹¹⁵.

Заметный этап в развитии социально-педагогической мысли составил творчество философа и педагога *Джона Локка* (1632—1704). В его трудах, прежде всего в педагогическом трактате «Мысли о воспитании» и философском сочинении «Об управлении разумом», ярко выражены важные передовые педагогические устремления времени. В этих трудах представлены идеи светского, ориентированного на жизнь воспитания и образования. Выходец из семьи адвоката, получивший образование в Оксфорде, Дж. Локк отлично знал работы выдающихся философов и естествоиспытателей своего времени. С особым интересом он изучал взгляды Ф. Бэкона и Р. Декарта.

Дж. Локк по-своему подошел к решению вопросов о факторах развития личности и роли воспитания, цели, задачах, содержании образования, методах обучения. Им разработаны приемы и способы развития мышления человека. Локк утверждал, что человеческое знание является в первую очередь следствием его чувственного опыта. По мнению Локка, у человека нет врожденных представлений и идей. Он появляется на свет, будучи «чистой доской» («*tabula rasa*»), готовый воспринимать окружающий мир посредством своих чувств и через внутренний опыт — рефлексии. Отсюда вытекает утверждение о том, что человек является продуктом социальной среды и воспитания.

Конечную цель воспитания Локк представлял в обеспечении здорового духа в здоровом теле («вот краткое, но полное описание счастливого состояния в этом мире»). Все составляющие воспитания должны быть взаимосвязаны, хотя при этом очень важно расставить приоритеты. Например, умственное развитие должно подчиняться формированию харак-

¹¹⁵ Лещинский В. И., Мозгарев Л. В. и др. Краткий справочник по курсу «История образования и педагогической мысли»: великие педагоги, значительные события, факты на оси времени: учеб. пособие/ Воронежск. гос. пед. ун-т. Воронеж, 2004. С. 56.

тера. Нравственность человека Локк ставил в зависимость от воли и умения сдерживать свои желания. Становление воли происходит, если ребенка приучают стойко переносить трудности (для этого необходимо постоянно закалять и физически упражнять), поощряют его свободное, естественное развитие, принципиально отвергая унизительные физические наказания (исключения делались лишь в случае дерзкого и систематического неповиновения). «Я не могу признать полезным для ребенка какое бы то ни было наказание, при котором стыд пострадать за совершенный проступок не действует на него сильнее, чем само страдание», — заявлял Локк¹¹⁶.

Дж. Локк придавал воспитанию и обучению огромное значение. Он полагал, что природа награждает человека только семенами плохого или хорошего, но развить хорошие и подавить вредные задатки можно лишь при правильно организованном воспитании, которое дает простор для безграничного совершенствования человека. «Из всех людей, с которыми мы встречаемся, девять десятых становятся тем, что они есть — добрыми или злыми, полезными или нет, — благодаря воспитанию. Оно-то и создает огромную разницу между людьми». Рассматривая человека как продукт социальной среды, Локк подчеркивал ее приоритетную роль в формировании личности. «...Вы должны признать несомненную истину, — писал он, — какие бы наставления вы ни давали и какие уроки благовоспитанности вы ни вдвигали бы в детей каждый день, самое большое влияние на их поведение будет оказывать общество, в котором они вращаются, и поведение тех людей, которые за ними смотрят».

Отвергая природную предрасположенность воспитания, Локк был убежден в целесообразности социальной (сословной) детерминации школьного образования. Поэтому он оправдывает разные типы обучения: полноценное воспитание джентльменов, т. е. выходцев из высшего общества, и ограниченное поощрением трудолюбия и религиозности воспитание неимущих. Сохранив приверженность традициям сословного воспитания, Дж. Локк вместе с тем размышлял и о практической направленности обучения — «для деловых занятий в реальном мире». Обучение, по мнению Локка, — это процесс формирования общественных и нравственных устоев личности. От правильного воспитания детей зависит в итоге благосостояние всего народа.

В конце XVIII в. группа немецких педагогов во главе с *И. Г. Фихте* (1762—1814) выступила с рядом проектов, которые могли, по их убеждению, способствовать объединению и демократическому обновлению Германии. Увлеченные идеями Просвещения и неогуманизма, представители

¹¹⁶ Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики. С. 141.

педагогического движения филантропинизма (И. Б. Базедов (1724—1790), Х. Г. Зальцман (1744—1811), И. Г. Кампе (1746—1818) и др.) требовали создания единой светской школы и социально полезного обучения.

И. Г. Кампе выступал за независимость сферы образования от государства, провозглашал идеи независимости школы от государства. Для повышения качества образования и воспитания необходимо поощрять разумное соперничество между учебными заведениями. Отстаивая право каждого человека на свободу, Кампе указывал на правомерность свободы совести в школе, в частности непозволительность обязательного религиозного обучения, а также необходимость распространения любых наук и искусств, которые не наносят вреда обществу. В своих педагогических сочинениях он проповедует трезво-практическое воспитание.

Основатель педагогического течения филантропинизма И. Б. Базедов исходил из того, что общественные изменения тесно связаны с переменами в школьном деле. Главный порок традиционной школы он видел в том, что значительная часть учебного материала слишком сложна для детского восприятия. Базедов выступал против отрыва образования и воспитания от потребностей жизни: «Природа! Школа! Жизнь! Если между ними тремя царят дружба и согласие, то человек становится тем, чем он должен быть... Однако если природу изгоняют из школы, а в жизни насмеваются над школой, то человек вырастает тройным уродом: три головы, шесть рук, и все они в непрерывной ссоре».

Базедов обосновывает необходимость совмещать школьное обучение и воспитание с насущными жизненными потребностями: «...подготовить детей к общепользней, патриотической и счастливой жизни... Важное звание, богатый доход, ученость, ловкость движений и приятные манеры — все это такие преимущества, о приобретении которых детьми следует заботиться только при том условии, если не будет нанесен вред главной цели».

Главная задача воспитательного процесса по Базедову — воспитание полезной и потому счастливой личности. Этот идеал тесно связан с идеей гармонии умственного образования, физического и нравственного воспитания. При этом на первое место выдвигалось нравственное становление личности. Базедов писал в «Книге методов», что прекрасно образованный человек, не будучи воспитан, рискует совершать аморальные поступки. В процессе нравственного воспитания особая роль отдавалась труду, работе, под которыми понимались любые занятия, которые предписаны ребенку¹¹⁷.

¹¹⁷ Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли. С. 170.

Центром идей Просвещения оказалась Франция. Предшественниками этого движения во французской педагогике стали прежде всего *Франсуа Фенелон* (1651—1715) и *Шарль Роллен* (1661—1741).

Архиепископ, автор педагогического романа «Телемак», Ф. Фенелон отвергал в воспитании авторитарность, полагал необходимым обеспечить естественное, свободное развитие ребенка. В его философско-утопическом романе о приключениях Телемака главный герой путешествует вместе с наставником Ментором и наблюдает, как властвуют государи и живут люди. Фенелон — один из первых педагогов нового времени, оставивший размышления о женском образовании — трактат «Воспитание девиц» (1680). Он считал, что необходимо не столько давать женщине некое образование, сколько формировать ее нравственно как будущую мать, на которую лягут заботы о воспитании детей.

Фенелон — противник жесткого воспитания. Он полагал, что в раннем детском возрасте следует умело сочетать нежность и ласку, одновременно приучая детей к терпению. У детей есть особенность «поспешно судить обо всем и говорить о вещах, о которых у них совсем нет ясного представления». Этой привычке нельзя потакать так же, как нельзя чрезмерно восхищаться ребенком, поскольку это приводит к появлению эгоизма и самолюбования. Приучение к честности и искренности — вот перво-степенные задачи воспитания, по мнению Фенелона: «Не бойтесь снисходить к их (детей) маленьким слабостям, чтобы внушить им храбрость говорить о них»¹¹⁸.

Ш. Роллен — выходец из семьи ремесленника, окончил философский факультет Парижского университета, преподавал в коллежах латынь и риторiku. Дважды избирался ректором, возглавлял коллеж в Бовэ, откуда по наущению инквизиции был изгнан и на некоторое время заключен в Бастилию. Позже Ж.-Ж. Руссо упомянет «доброго Роллена» как одного из своих предшественников.

В основном труде Ш. Роллена «Трактат об образовании» (1728) кодифицированы тогдашние нормы школьного обучения и воспитания. Он допускал совместное воспитание детей до 6—7-летнего возраста; затем предлагал для девочек особую программу занятий: французский язык, четыре правила арифметики, домоводство, уроки религии, светских манер и краткий курс отечественной истории. В программе главное место отдавал родному языку. В программу элементарного обучения включал занятия «физикой» — наблюдения за природой, знакомство с простейшими предметами (бумагой, хлебом, ножом и пр.). По его мнению, выпускник коллежа должен приобрести «способность действовать». Роллен придавал

¹¹⁸ Фенелон, Франсуа. URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Фенелон,_Франсуа

особое значение морализаторским беседам с использованием примеров из биографий «великих духом» людей. Ведущая роль в воспитании отводилась наставнику¹¹⁹.

Одной из целей представителей французского Просвещения была борьба с феодальными идеями и институтами воспитания и образования. Ее начало связано с публикацией книги «О духе законов» (1748) представителя раннего французского Просвещения *Ш. Л. Монтескьё* (1689—1755). Монтескьё утверждал, что государственные законы, определяющие задачи и принципы общественного воспитания, должны отражать социально-политическое устройство страны. Главная задача воспитания — научить искусству жить среди других людей, воспитать гражданина «чуткого к общественным бедствиям». По мнению Монтескьё, при монархической форме правления социализация детей происходит не столько в семье, сколько в «свете», в процессе общественной жизни, военной или придворной службы. Именно социальная группа оказывает определяющее воздействие на формирование человеческой личности. И наоборот — будущее общества зависит от воспитания: «Не следует законами достигать того, что можно достигнуть улучшением нравов»¹²⁰.

Философские положения, сформулированные Монтескьё, получили дальнейшее развитие в трудах *Д. Дидро* (1713—1784) и *К. Гельвеция* (1705—1771). Д. Дидро призывал в процессе воспитания учитывать не только анатомо-физиологические особенности ребенка, но и социальные условия, в которых происходит формирование его личности. Дидро утверждал, что если предоставить сыну возможность расти так, «как растет трава», то, «когда этот маленький дикарь вырастет... к ребячьей глупости прибавятся буйные страсти 30-летнего мужчины». Придавая огромное значение воспитанию, Д. Дидро тем не менее не считал его всемогущим. Он полагал, что прекрасные задатки присущи представителям всех сословий. Более того, будучи сыном простого мастерового, Дидро был убежден, что «гений, таланты, добродетели скорее выйдут из хижин, чем из дворцов»¹²¹.

Если Д. Дидро, размышляя о воспитании и образовании, рассматривал их как равнодействующую силу между индивидуальным и социальным, то несколько иначе смотрел на проблему общественных и природных факторов в воспитании К. А. Гельвеций. В трактате «Человек» (1773) он называет ребенка «материалом» для «лепки» задуманного воспитателем. К.

¹¹⁹ Демидовская А. Е. Женское образование во Франции XVIII века: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Архангельск, 2009. С. 18.

¹²⁰ Басов Н. Ф. История социальной педагогики. С. 90.

¹²¹ Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли. С. 176.

Гельвеций также считал, что различия в умственных способностях и воззрениях человека объясняются исключительно влиянием внешней среды: «Мы не что иное, как то, что делают из нас окружающие предметы». Главная сила общественного развития — сознание и страсти человека. Поэтому совпадение интересов правителей и народа — важнейшее условие успешного воспитания, которое носит общественный характер¹²².

С критикой учения о врожденном характере результатов воспитания выступал и *Вольтер* (1694—1778). Он писал, что судьба человека «всецело определяется воспитанием, примерами, правительством, под власть которого он попадает, наконец, случаем, что направляет его либо в сторону добродетели, либо в сторону преступления».

Квинтэссенцией достижений французского Просвещения стала «Энциклопедия, или толковый словарь наук, искусств и ремесел» — одно из крупнейших справочных изданий XVIII в. Ее вступление, написанное Жаном Лероном Д'Аламбером, можно рассматривать как манифест идей Просвещения. Дени Дидро занимался энциклопедией в течение 25 лет, был организатором, ответственным редактором, составителем проспекта и автором большинства статей по точным наукам. Работа состояла из 35 томов, насчитывала 71 818 статей и 3 129 иллюстраций. В сущности, этот огромный труд предназначался для воспитания целого поколения в духе новых идеалов. В этом документе предлагались иные определения целей, содержания воспитания и обучения. Энциклопедисты верили в природные силы человека, стремились формировать его в полезном для общества направлении, развивать способности каждого. Общая идея энциклопедистов — заменить догматическое, оторванное от жизни образование воспитанием нового человека. Сделав вывод о равенстве выходцев из всех слоев, они предлагали планы просвещения третьего сословия. У читающей Франции оказались на руках книги просветителей. Это имело большое значение для грядущих социальных изменений, в том числе в сфере воспитания и образования¹²³.

В плеяде французских просветителей широтой своих позиций в подходе к воспитанию особо выделяется *Ж.-Ж. Руссо* (1712—1778). Философ, писатель, композитор, Ж.-Ж. Руссо стоит в ряду великих педагогов. Судьба не была снисходительной к Руссо. Сын часовщика из Женевы, он перепробовал множество профессий: ученика нотариуса, гравера, слуги, секретаря, домашнего учителя, преподавателя музыки, переписчика нот. Не получивший систематического образования, но обладавший неумной стра-

¹²² *Афоризмы* и высказывания Гельвеция. URL: <http://aphorism-list.com/a.php?page=gelvcej>

¹²³ *Энциклопедия, или Толковый словарь наук, искусств и ремесел*. URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Энциклопедия_или_Толковый_словарь_наук_искусств_и_ремесел

стью к самосовершенствованию, Ж.-Ж. Руссо стал одним из наиболее просвещенных людей эпохи. Руссо выдвинул идею естественной свободы и равенства людей. Он мечтал устранить социальную несправедливость путем искоренения предрассудков, отводя тем самым обучению и воспитанию роль мощного рычага прогрессивных общественных перемен.

Наряду с трактатами «Проект воспитания де Сент-Мари», «Способствовало ли возрождение наук и искусств улучшению нравов?», «Рассуждения о происхождении и основаниях неравенства между людьми» и другими важными работами «Юлия, или Новая Элоиза» и общественный договор, которые явились прологом к главному педагогическому труду «Эмиль, или о воспитании». В этом романе можно найти ответы на вопросы, поставленные автором в предыдущих сочинениях. Подвергнув критике существующую практику воспитания, он предложил проект идеального воспитания нового человека¹²⁴.

Герой романа Эмиль — некий символ, носитель идеи. По мнению Руссо, истинное воспитание — это воспитание в согласии с природой, естественный, активный, исполненный оптимизма процесс, когда ребенок живет в радости, самостоятельно слушая, осязая, наблюдая мир, духовно обогащаясь и удовлетворяя жажду познания. Разработав теорию естественного воспитания и провозгласив лозунг «Назад к природе», Руссо теоретически обосновал понятие «природа», развил учение о матери-природе, подчеркнул фундаментальное значение природной среды в формировании эмоций человека, черт его характера, заложил основы экологического воспитания. Он выделял три вида воспитания: воспитание, идущее от природы, воспитание со стороны людей и воспитание со стороны вещей. При этом он считал, что человек может властвовать над вторым и третьим видом воспитания, но он совершенно бессилен, когда речь идет о воспитании, идущем от природы, внутренней или внешней.

Цель воспитания — научить ребенка жизни, вырастить человека самостоятельного, здравомыслящего, доброжелательного к людям, уверенного в себе. При естественном воспитании, следуя детской природе, отказываются от ограничений, установленных волей наставника, отучают от слепого повиновения, соблюдают непреложные природные законы. При этом отпадает необходимость неестественных, искусственных наказаний. На смену им приходят естественные последствия неверных поступков ребенка. Слабого, нуждающегося в поддержке и помощи ребенка постоянно должен опекать наставник¹²⁵.

¹²⁴ Басов Н. Ф. История социальной педагогики. С. 92.

¹²⁵ Руссо Ж. -Ж. Педагогические сочинения. Т. 1: Эмиль, или О воспитании. М. : Педагогика, 1981.

Для каждого возраста Руссо предусматривал особые задачи и средства воспитания. До двух лет нужно больше заботиться о здоровье ребенка и тренировке органов чувств. В это время воспитание сводится преимущественно к заботе о здоровом физическом развитии ребенка. В противовес традициям аристократического воспитания Руссо настаивал на том, чтобы грудного ребенка кормила не наемная кормилица, а сама мать. Подробные рекомендации по уходу за детьми имели целью закаливание младенца. Руссо предостерегает от попыток форсировать развитие детской речи, считая, что они могут привести к дефектам в произношении. Словарный запас ребенка должен совпадать с накапливаемыми им идеями и конкретными представлениями, образами.

До 12 лет следует постепенно посвящать ребенка во взаимоотношения человека с окружающим миром. Именно в это время важно научить ребенка самостоятельно добывать знания. Главную задачу наставника при нравственном воспитании ребенка до 12 лет Руссо видел в том, чтобы не допускать ситуаций, провоцирующих детскую ложь.

В период с 12 до 15 лет особое значение, по мнению Руссо, следует придавать трудовому воспитанию ребенка, направляя его действия и не лишая самостоятельности. В возрасте 15—22 лет наступает очередь воспитания здоровых чувств: долга, гражданской добродетели, патриотизма, сострадания к людям. На этом этапе важно готовить человека к соприкосновению со средой, в которой ему предстоит жить: «Важно знать не то, что есть, а то, что полезно»¹²⁶. Кроме того, используя исторический опыт, необходимо воспитывать в нем человеколюбие, альтруизм, гражданскую доблесть. К 22—24 годам естественное воспитание завершается, и человек начинает самостоятельную жизнь, становится полноправным членом общества.

Просвещение и правильное воспитание могут изменить общественный уклад. А поскольку воспитание является опорой любой формы правления, оно носит общественный характер. Роль общества в воспитании ребенка Руссо оценивал весьма отрицательно. Он считал, что ребенок по природе хорош, а общество портит его, делает злым, коварным, лживым. Поэтому лучше воспитывать ребенка вдали от общества, свободным от всяких требований к нему и всяких обязательств перед ним.

Таким образом, Руссо критически переработал достижения французской педагогики и социально-педагогической мысли европейской цивилизации, начиная с античности до эпохи Возрождения и Просвещения. Он показал кастовость, ограниченность, неестественность воспитания и обучения в сословных школах, говорил об антигуманности воспитания в ари-

¹²⁶ Жан Жак Руссо. URL: <http://www.rousseau.ru/content/blogsection/2/32/>

стократической среде, где ребенок обычно находился под присмотром гувернера, или в пансионе, когда он оторван от родителей. Одновременно Руссо в духе своей теории естественного права изложил проект воспитания нового человека, который не может быть воспитан в условиях старого общества, поэтому его надо изолировать от воздействия этого общества. Воззрения Руссо сыграли большую роль в развитии педагогических идей Просвещения. «Эмиль» породил небывалый общественный интерес к проблемам воспитания. Во Франции за 25 лет после появления «Эмиля» было опубликовано вдвое больше работ по вопросам воспитания, чем за предшествовавшие 60 лет¹²⁷.

Говоря о практическом опыте воспитания того времени, следует особо выделить «школу для военных сирот», созданную бывшим офицером Ф. Поле в 1773 г. В ней учились в основном дети солдат и бедных дворян в возрасте от 10 до 16 лет. Школа была построена по принципу самоуправления: дети самостоятельно обслуживали себя, готовя пищу, охраняя школу, избирая своих командиров. Занятия в этой школе чередовались с отдыхом, спортивными играми и физическим трудом. Достижением этого учебного заведения было то, что большинство выпускников школы становились не только военными, но и высококвалифицированными ремесленниками, преподавателями, адвокатами, а главное — оказывались подготовленными к самостоятельной жизни¹²⁸.

Идеологи Просвещения предложили программу прогрессивных реформ воспитания и образования. Философы ратовали за всеобщее право на обучение, которое создало бы условия для формирования полезного человека, который будет способен отдать полученные знания на благо гражданского общества. Невозможно было реализовать эту программу локально, не изменив все общество. Это была призвана совершить начавшаяся в 1789 г. во Франции революция.

Политические и общественные деятели Французской республики воспринимали революцию как начало новой эры, в том числе и в сфере образования и воспитания. Уже в начале революции одним из важнейших стал вопрос создания новой государственной системы народного образования. Для переустройства этой системы был создан Комитет народного образования, которым руководил видный представитель французского Просвещения, экономист, политический деятель, математик и философ Ж. Кондорсе (1743—1794), представивший и свой проект организации системы образования. Основными целями образования он считал обеспечение для каждого человека возможности стать полноправным членом общества и

¹²⁷ Джурицкий А. Н. История зарубежной педагогики. С. 159.

¹²⁸ Басов Н. Ф. История социальной педагогики. С. 92.

всесторонне развивать индивидуальные способности. Как и другие просветители, Ж. Кондорсе рассматривал образование как необходимое условие совершенствования общества. В систему общественного воспитания он включал участие детей в гражданских праздниках, их присутствие на собраниях, выборах и т. д.

Ярким выражением социально-педагогической мысли якобинцев стал проект «общего воспитания» известного общественного деятеля периода Великой французской революции *Луи Мишель Лепелетье* (1763—1793). Он критиковал предложения Кондорсе за отсутствие должного внимания к воспитанию. Если образование даже в условиях доступности все равно является достоянием определенного слоя общества, то воспитание должно затрагивать всех без исключения¹²⁹. Определяя понятие «общее воспитание», Лепелетье считал, что прежде всего у детей следует формировать физические и моральные качества, передавать им необходимые знания и навыки. Детей не надо закрывать в школах, их надо обучать на практике — в мастерских и на полях. Объединить нацию может единое воспитание, которое должно быть государственным, общим для всех детей, независимо от их социального происхождения. Для того чтобы порвать со старыми традициями, оказывающими вредное влияние на народ, следует отдалять детей от семьи. В этой связи Лепелетье предусматривал совместное воспитание всех мальчиков с 5 до 12 лет (девочек до 11 лет) в специальных воспитательных учреждениях — «общих домах», где особая роль отводилась физическому труду, закаливанию и спорту. Поражение революции перекрыло путь планам реформирования системы образования.

В XVII—XVIII вв. католические монархии и римско-католическая церковь заметно активизировали свою деятельность в сфере элементарного образования и воспитания. В значительной степени это было вызвано стремлением противостоять влиянию Реформации. Пример такой политики — начальная школа Франции. Была основана семинария св. Шарля, которая готовила преподавателей для школ бедняков. Появились и первые руководства, адресованные этим преподавателям: «Христианские нравственные мысли для образования детей» *К. Жюли* (1607—1700) и «Приходская школа, или Способ обучать в малых школах» безымянного кюре из Парижа. Французский епископат, заботясь о своем влиянии в воспитании и обучении, призывал верующих укреплять в детях религиозные чувства. В конце XVII в. появились первые уставы католических начальных школ во Франции: Шалон-на-Марне (1676), Отэна (1685), Аксерра (1695). Эти документы пронизаны авторитарным и консервативным духом:

¹²⁹ *История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века.* С. 212—213.

предусматриваются запрет смешанных школ, необходимость телесных наказаний («розга необходима, ибо рождает мудрость»), но вместе с тем в них чувствуется влияние новых дидактических идей («дети усвоят хорошо текст лишь тогда, когда прочтут его самостоятельно»).

В религиозных кругах Англии и Франции развивалось убеждение, что необходимо распространить на детей бедноты духовное воспитание с одновременным обучением их письму и счету. Так можно было получить набожных и серьезных работников там, где обычно были одни лишь неприятности. Во второй половине XVII в. возникло «Общество распространения христианского знания», создавшее в Англии сеть таких школ, где детей бедноты учили не только христианской практике и доктрине, но и «некоторым другим вещам, полезным людям их положения» (чтению, письму, иногда арифметике, какому-нибудь ремеслу, шитью или сапожному делу).

В течение всего XVII в. слышатся все более многочисленные призывы создавать «благотворительные школы» для бедных. Во Франции во второй половине века в Мулене и Лионе такие школы были открыты Шарлем Дермием, который придавал им характер военных учебных заведений. В Отэне подобное желание двигало тремя священниками, отмечавшими: «Каждый день мы встречаем на улице множество бродяг и бездельников, умеющих лишь пить, есть и плодить нищету — именно из-за них у нас столько надоедливых нищих, нас осаждающих... Христианские школы положат конец этим беспорядкам».

В Париже бесплатные школы были созданы в большинстве католических приходов благодаря широкому притоку частных пожертвований. И тем не менее, бесплатные школы так и не стали учебными заведениями, предназначенными для самых низших слоев народа. С самого их основания туда потянулась достаточно обеспеченная публика: дети ремесленников, торговцев, буржуа, не попавшие в традиционные школы. Более того, там, где создавались бесплатные школы, пустовали платные, что породило пословицу: «Туда, где что-то делается бесплатно, бежит и бедный, и богатый»¹³⁰.

Появляются в XVIII в. и учебные заведения, в которых на практике реализуются идеи Просвещения. Особая заслуга в создании учебно-воспитательных учреждений нового типа принадлежала педагогам-филантропинистам. Их деятельность проходила под заметным влиянием руссоизма. Первое учебное заведение филантропии было основано по инициативе И. Б. Базедова в 1774 г. в Дессау. Принципиальным отличием этого учреждения была межконфессиональная терпимость. В учебный план были включены немецкий, французский, латинский и греческий язы-

¹³⁰ Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики. С. 174.

ки; философия, мораль, математика, естествознание, история, география, рисование, музыка, верховая езда; заметное место занимал ручной труд. Использовались активные методы, ориентирующие учащихся на самостоятельную деятельность. В дальнейшем по этому образцу в Дессау возник ряд других учебно-воспитательных учреждений.

Таким образом, XVIII столетие в Европе и Америке было временем господства идей Просвещения. Значительный вклад в этот процесс внесли мыслители Ш. Монтескьё, К. А. Гельвеций, Д. Дидро, Ж.-Ж. Руссо. Почти все они обосновывали необходимость социального воспитания в различных его формах, а также заявляли о праве каждого человека, независимо от его социальной принадлежности, на образование. Однако философско-педагогические дискуссии происходили в основном на теоретическом уровне.

В целом к концу XVIII в. идея общественного, а не индивидуального воспитания, которое готовило бы человека к жизни в реальном социуме, получала все большее развитие. Кроме того, она приобрела и чисто прагматический аспект. В частности, утверждалось, что хорошее профессиональное обучение как условие успешной социальной жизни можно получить только в государственных и общественных учебных заведениях.

Контрольные вопросы

1. Какие особенности отличают Новое время в развитии человечества от Средневековья?
2. Назовите основные черты социально-педагогической мысли эпохи Просвещения.
3. Изложите основные положения педагогической теории Дж. Локка.
4. На основе содержания педагогического романа «Эмиль, или О воспитании» проанализируйте концепцию естественного воспитания Ж.-Ж. Руссо. Обратите особое внимание на идеи свободного, отрицательного, физического, трудового воспитания.
5. Идеи какого педагога-философа, на ваш взгляд, наиболее реалистичны?

Список литературы

- АЛЬТ, Р. Прогрессивный характер педагогики Коменского: пер. с нем. / Р. Альт. — М., 1957.
- ГЕЛЬВЕЦИЙ, К. А. О человеке / К. А. Гельвеций // Сочинения: в 2 т. — М., 1974. — Т. 2.
- КОМЕНСКИЙ, Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / Я. А. Коменский. — М., 1982.

КОМЕНСКИЙ, Я. А. Педагогическое наследие / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. — М., 1987.

КРАСНОВСКИЙ, А. А. Ян Амос Коменский / А. А. Красновский. — М., 1953.

МОР, Т. Утопия / Т. Мор. — М., 1953.

ОЧЕРКИ истории школы и педагогики за рубежом. — М., 1988.

ПISKУНОВ, А. И. Очерки по истории прогрессивной немецкой педагогики конца XVIII—начала XIX в. / А. И. Пискунов. — М., 1960.

РАБЛЕ, Ф. Гаргантюа и Пантагрюэль. Первая книга / Ф. Рабле. — Л., 1938.

РОТТЕРДАМСКИЙ, Э. Похвала глупости / Э. Роттердамский. — М., 1991.

РУССО, Ж.-Ж. Педагогические сочинения: в 2 т. / Ж.-Ж. Руссо. — М., 1981.

ШКОЛА и педагогическая мысль Средних веков, Возрождения и Нового времени. — М., 1991.

4.2. Эволюция социально-педагогической мысли и практики за рубежом в XIX в.

Последняя треть XVIII в. и XIX в. вошли в историю как период буржуазно-демократических революций. Видные ученые (педагоги, философы, социологи, психологи) искали решение социально-педагогических проблем на путях сотрудничества с общественностью и государством. Вопросы воспитания рассматривались в русле идей преобразования общества, наделение всех людей равными правами, реальной свободой.

В этот период социальная педагогика развивается в тесной связи с практической социально-педагогической деятельностью. Видные педагоги не только высказывают те или иные идеи, но и реализуют их на практике, создавая приюты для детей-сирот и беспризорных, детские сады, школы и другие учреждения для детей с различными проблемами.

Новые социально-экономические отношения дали мощный толчок развитию философии, других наук, в том числе — и социальной педагогики. Обратим внимание на связи между входящими в силу социальными отношениями и бурным развитием научных знаний. Они породили крупнейших мыслителей, которые, в свою очередь, хорошо потрудились над идеологическим обоснованием социально-экономических и духовных преобразований, став их «крестными отцами».

Активное участие в этих процессах, правда, не столь масштабное, как философы, приняли педагоги, а в их рядах и социальные педагоги. В такой «совместной деятельности» крепили связи между философией и социальной педагогикой, содействуя более четкому оформлению в последней различных школ и направлений.

Какие же это направления? Попробуем назвать их, оговорившись, что к концу XIX в. они, оставив за собой прежние наименования, по своему содержанию и «наполняемости» существенно отличались от тех, что были в XVIII в.

1. Разработка теоретических основ социальной педагогики, что неминуемо вело к ее становлению как науки. К данному направлению можно отнести и педологию, как родную сестру социальной педагогики.
2. Социально-педагогическая деятельность в системе образования. Речь идет о влиянии социальной педагогики на содержание образования, цели и характер воспитания, о борьбе за формирование личности.
3. Социально-педагогическая деятельность по созданию благотворительных (или близких к ним) учебно-воспитательных заведений.
4. Расширение сферы деятельности социальной педагогики. Кроме детей «обиженных», «избранных» и всех остальных, в нее попадают и различные категории взрослых. Но дело еще и в другом. Главное, что социальная педагогика выходит на государственный уровень, добивается законодательного оформления своих требований. Так, в 60—80 гг. XIX в. в Германии, Англии, США создаются системы социального законодательства¹³¹.

На протяжении всего XIX в. шел длительный и неоднозначный процесс отделения социальной педагогики от педагогики. При этом на ее развитие, кроме философии и педагогики, большое влияние оказывали и другие науки, такие как психология, социология, антропология (наука о происхождении и развитии человека), медицина и др. То есть наряду с процессом отделения социальной педагогики от педагогики одновременно шел и другой процесс — ее интеграции с другими науками.

В XIX столетии завершается формирование классической педагогики нового времени. В поле ее зрения оказались неисчерпаемые возможности и индивидуальность человека. Была осознана самоценность, неповторимость человеческой личности. В педагогике Запада происходило приращение знаний, заимствованных из философии и иных наук о человеке и его воспитании. Особенно внимательно изучались цели, содержание и методы обучения и воспитания, методология педагогической науки. В XIX в. наметился поворот к психологическому обоснованию учебно-воспитательного процесса, зарождались современные теории социального воспитания¹³².

¹³¹ *История социальной педагогики* / под ред. М. А. Галагузовой. С. 75—76.

¹³² *Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли.* С. 212.

Вершинами педагогической мысли XIX в. стали идеи представителей немецкой классической философии, творчество И. Г. Песталоцци, И. Ф. Герберта, Г. Спенсера. Особенностью этого периода становится формирование национальных образовательных систем.

В конце XVIII — первой половине XIX вв. в Германии развивалось философское движение, получившее в истории философии и науки название «немецкая классическая философия». Представители этого философского направления внесли большой вклад в развитие социальной педагогики.

Классики немецкой философии: И. Кант, Ф. Шлейермахер, И. Г. Фихте, Г. В. Ф. Гегель — повлияли на педагогику своими статьями и выступлениями по проблемам воспитания и своей философией.

Идеи активности, самоценности человека получили свое развитие в философии Канта и Фихте. Родоначальник немецкой классической философии *Иммануил Кант* (1724—1804) видел смысл философии в том, чтобы ввести человеческую волю и существование в русло законов, столь же непреложных, что и законы природы. Он утверждал, что воля человека свободна, человек — это «самый главный предмет в мире», так как у него есть самосознание. Человек — это высшая ценность, это личность, индивидуальность. Самосознание человека порождает эгоизм как природное свойство человека. Он не проявляет его лишь тогда, когда человек рассматривает свое «Я» не как весь мир, а лишь как часть его. Нужно обуздать эгоизм, контролировать разумом душевные проявления личности. Размышляя о самоопределении личности, Кант особо занимался проблемой формирования высокого «нравственного чувства» — совестливого голоса «внутреннего судьи», который и будет ограничивать эгоизм.

Кант считал, что разумной жизни, личной свободы и спокойствия личность может добиться, овладев «наукой о нравственности, долге и самообладании», которую приведет в соответствие с определенными, сложившимися до него формами познания («категорическим императивом»). Кант расценивал воспитание как одну из важнейших сфер человеческой деятельности: «Человек может стать человеком только через воспитание. Он — то, что делает из него воспитание».

Кант рассматривал воспитание как «величайшую и самую сложную задачу, стоящую перед человечеством», поскольку «в воспитании заключена величайшая тайна усовершенствования природы». Он подчеркивал социальную необходимость воспитания как способа выделения ребенка из животного-дикого состояния¹³³.

¹³³ Беляева Л. А. Философия воспитания как основа педагогической деятельности. Екатеринбург, 1993. С. 88.

Особое внимание уделял Кант проблеме наказаний: «Если... наказывать ребенка за дурное и награждать за доброе, то он будет делать добро ради выгоды»¹³⁴.

Педагогические идеи Канта складывались под влиянием руссоизма. Кант признавался, что ни одна из прочитанных книг не произвела на него большего впечатления, чем «Эмиль, или О воспитании» Ж.-Ж. Руссо. Как и Руссо, Кант считал, что в человеке от природы существуют задатки добра, а нравственность, доброта не определяются знаниями. В отличие от Руссо Кант отвергал мысль, что культура и общество приносят преимущественно зло. Он подчеркивал социальную необходимость воспитания как способа выведения ребенка из животного-дикого состояния. В работе «Антропология с прагматической точки зрения» философ проанализировал важнейшие социально-педагогические проблемы. Основная задача воспитания, по Канту, — воспитание социальной дисциплины, привитие навыков, приобщение к культуре, моральное воспитание. Идеи И. Канта оказали заметное влияние не только на германские, но и на европейские социально-педагогические теории.

С точки зрения социальной педагогики особенно важно учение о «Я» *Иоганна Готлиба Фихте* (1762—1814). Он подчеркивает тезис о независимости, активности человеческой личности. Фихте выступал против повторения чужих идей и взглядов — «мертвого знания». Его идеалом было жизненно действенное, активное знание, которое позволяет познать мир. Фихте утверждал, что индивид сам на основе своей деятельности порождает свое сознание, свой дух, свою свободу. Воспитание для Фихте — средство консолидации немецкой нации. Развитие личности он рассматривал как процесс самоопределения, а его вершину видел в самосознании.

Фридрих Шлейермахер (1768—1834) доказывал, что теория и практика воспитания являются историческими феноменами. Воспитание и образование социально обусловлены. Воспитание, по Шлейермахеру, — важнейший способ снимать конфликт между старшим и младшим поколениями, устанавливая между ними преемственную связь. Педагогика для Шлейермахера — искусство, согласование содержания воспитания и обучения с этикой и политикой при определенном общественном и государственном устройстве.

Значительным шагом вперед в развитии социально-педагогической мысли стали философские труды *Георга Вильгельма Фридриха Гегеля* (1770—1831). Гегель утверждал, что человек является продуктом истории и что разум и самопознание — результат деятельности человеческой ци-

¹³⁴ *Иммануил Кант*. URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Кант,_Иммануил

визации. Гегель отводил человеку роль творца и созидателя. Он крайне высоко оценивал преобразующую роль воспитания: «Человек есть то, чем он должен быть, только благодаря воспитанию». Воспитание, по сути, рождает разумное, «духовное существо». Таким человек становится «из самого себя», т. е. формируется сам. Подобный процесс представляет собой череду «отрицания» прежнего с частичным удержанием предыдущего. Воспитание есть «трудная, раздражающая борьба с самим собой»¹³⁵.

Гегель попытался совместить историю развития воспитания и историю человеческой цивилизации: в формировании индивида отражается конкретно-исторический процесс («каждый человек — сын своего времени и своего народа»). Это не означало обреченности на пассивное существование отдельного человека. Напротив, благодаря воспитанию личность активно участвует в культурной жизни общества, формируется во взаимодействии с окружающей средой. Предназначение человека — в служении государству, поэтому задача воспитания состоит в том, чтобы воспитать законопослушного гражданина, ставящего интересы государства превыше всего, и для этого оно должно осуществляться в государственных учреждениях. Одной из ведущих задач воспитания Гегель считал формирование чувства собственного достоинства ребенка, однако при этом он допускал возможность физического наказания учащихся.

Определяющую роль общества и воспитания в развитии ребенка признавали и социалисты-утописты (А. Сен-Симон, Ш. Фурье, Р. Оуэн). Приоритетную роль, по мнению этих философов, в процессе воспитания играет приучение детей к общественно полезному труду. От качества воспитания и образования зависит экономическое благосостояние государства.

В середине XIX в. в западной философии воспитания происходят радикальные изменения. Все больше влияния на философские концепции и педагогическую проблематику оказывают данные «позитивных» наук (в первую очередь — социологии). Философия «позитивизма» в педагогике представлена идеями французского мыслителя О. Конта, англичан Дж. С. Милля, Г. Спенсера и ряда других ученых.

Основатель социологии *Огюст Конт* (1798—1857) считал, что по мере развития общества социальный фактор воспитания приобретает все более значительный вес. Воспитание и образование — «совокупность объективной жизни, осмысленной как постепенная подготовка к жизни субъективной». Социальную значимость воспитания и образования подчеркивал и английский мыслитель *Джон Стюарт Милль* (1806—1873). Отсюда главный критерий результативности образования — готовность человека жить общественными интересами, содействовать благу общест-

¹³⁵ Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики. С. 182.

ва. Воспитание должно преодолевать эгоцентризм обыденной жизни, формировать общественных людей, объединенные усилия которых станут гарантией демократии и свободы в обществе.

Значительной популярностью в педагогических кругах Запада во второй половине XIX в. пользовались сочинения *Герберта Спенсера* (1820—1903). Спенсер попытался объединить идею постепенной прогрессивной эволюции природы и общества с дарвинистской идеей естественного отбора. Опираясь на такие попытки, Спенсер стремился объяснить воспитание как одно из наиболее существенных общественных явлений. В статьях о воспитании Спенсер настаивал на приоритете естественнонаучного образования как наиболее «полезного» для нужд каждого человека. Гуманитарное образование (языки, литература, история и пр.), по мнению Спенсера, лишь второстепенное «украшение», страсть к которому объясняется традиционным престижем классицизма. Как думал Спенсер, в обществе нарастает тяга к индивидуальной свободе. Приобретение же полезного образования — важный гарант такой свободы.

На Спенсера оказали большое влияние педагогические идеи предшественников. Так, он вслед за Руссо проповедовал метод естественных последствий в воспитании. «Правильное поведение в жизни гораздо лучше обеспечивается тогда, когда хорошие и дурные последствия поступков понимают, чем когда в них просто верят, полагаясь на авторитет»¹³⁶.

Индивидуалистическое целеполагание в воспитании в значительной степени выразили представители философии иррационализма: С. Кьеркегор, А. Шопенгауэр, Ф. Ницше.

Датский мыслитель *Серен Кьеркегор* (1813—1855) размышлял о воспитании «отдельных живых людей» с независимыми суждениями и собственной нравственной позицией: «Главная задача человека не в обогащении своего ума различными познаниями, но в воспитании и совершенствовании своей личности, своего “Я”»¹³⁷. Независимость для Кьеркегора — это в первую очередь способность выбора. Воспитание такой способности значило поощрение критики, оценки получаемых сведений, способность отстаивать свою точку зрения. Эту способность философ называл «думающим скепсисом».

Немецкий философ *Артур Шопенгауэр* (1788—1860) еще жестче, чем Кьеркегор, настаивает на решающем значении внутренних факторов развития личности. Он отрицает качественные изменения природной сущности человеческой личности посредством внешнего воздействия — воспитания. Желания человека не подвластны ему, и поэтому их нельзя изме-

¹³⁶ Басов Н. Ф. История социальной педагогики. С. 113.

¹³⁷ Серен Кьеркегор. URL: <http://www.aphorism.ru/author/a4073.shtml>

нить. Перемены в поведении человека — это прежде всего показатель его собственной воли и страстей. Внешнее воздействие, воспитание только способствуют сокрытию человеческих страстей. Зло образования — представление окружающего мира в идеальном свете — таким, каким он должен быть, а не каков он в действительности. Учителя, писал Шопенгауэр, должны подавать «первый пример открытости и честности, объявив: мир лежит во зле, люди не являются тем, чем они должны быть». Это не значит, что Шопенгауэр видит ситуацию в образовании тупиковой. Он предлагает педагогу внушить ученику мысль: «Не обманывайся и стремись быть лучше»¹³⁸.

Специально занимался вопросами воспитания немецкий мыслитель Фридрих Ницше (1844—1900). Он оставил после себя сборник докладов «О будущем наших образовательных учреждений». Ницше критиковал прежнюю систему образования за пренебрежение задачами нравственного воспитания. Ницше обозначил проблему элитарного воспитания талантов и гениев. Он считал такое воспитание необходимым. Важным условием успеха развития таланта он считал наличие, особенно на высшей ступени образования, гениального наставника.

Эпоха нового времени отмечена творчеством педагогов, вошедших в ряд классиков социальной педагогики. Это И. Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарт, Ф. В. А. Фрёбель, Ф. А. В. Дистервег. Рассмотрим их социально-педагогические идеи подробнее.

Иоганн Генрих Песталоцци (1746—1827) в истории мировой педагогики известен как один из великих благородных подвижников воспитания униженных и оскорбленных. За ним справедливо укрепилась слава «народного проповедника», «отца сирот», создателя подлинно народной школы.

Песталоцци родился в семье глазного врача. Он рано лишился отца и воспитывался матерью. В школе он считался неспособным учеником и был предметом насмешек своих товарищей. Поступая в университет, Песталоцци видел себя богословом. Однако вскоре он начал задумываться о нуждах народа, о том, как ему помочь. Чтобы стать ближе к народу, он решил заняться юриспруденцией, но потом становится агрономом. Чтение «Эмиля» Руссо оказало на Песталоцци особое влияние. Обладая замечательным мягким характером, чувствительный и отзывчивый к людскому горю, Песталоцци эмоционально воспринимал окружающий мир. В это время он приходит к убеждению, что больше всего в его помощи нуждаются крестьянские дети, остающиеся без присмотра и воспитания. Как многие таланты, Песталоцци был доверчив до наивности. Но вместе с тем это

¹³⁸ Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики. С. 185.

был человек нестигаемой воли, никогда не пасовавший перед преследовавшими его неудачами.

В 1774 г. Песталоцци учредил свой первый приют для бедных детей в Нейгофе. Воспитательной деятельностью Песталоцци занялся под сильным влиянием идей Руссо после прочтения «Эмиля». В планы Песталоцци входило научить крестьянских детей рациональным приемам сельскохозяйственного труда. Он надеялся посредством связанного с производительным трудом воспитания дать сиротам и беспризорным надежду на независимую и активную жизнь. «Я убедился на опыте, что дети при непривычном для них, но регулярном труде очень быстро приобретают бодрое настроение. Из темной глубины своей нищеты они поднимаются к ощущению своего человеческого достоинства, к доверию, к дружбе», — пишет Песталоцци о своих наблюдениях в Нейгофе. Воспитанники Нейгофа работали в поле и прядильно-ткацких мастерских. Они приобретали минимум общего образования (письмо, счет, чтение, пение). В сущности, это была попытка соединить обучение и производственную практику. В 1780 г. школа в Нейгофе разорилась и была закрыта. Надежды обеспечить материально приют за счет производительного детского труда потерпели крах. Сам Песталоцци лишился средств к существованию. Отойдя на время от практической деятельности, Песталоцци пишет педагогический роман «Лингард и Гертруда», который принес ему некоторые средства, а главное — громкую славу. Так, Законодательное собрание Французской республики объявило Песталоцци почетным гражданином Франции¹³⁹.

В 1789 г. для Песталоцци открылась возможность возвратиться к излюбленным занятиям. Он открывает воспитательное учреждение для сирот и нищих в Станце, где с особой тщательностью организует и исследует воспитывающий труд и развивающее обучение. У него рождается идея элементарного умственного, нравственного и физического воспитания. Приют в Станце просуществовал недолго. Детей и воспитателя выгоняют на улицу. Но и это не сломило Песталоцци. Он вновь и вновь возобновляет педагогическую работу — сначала в Бургдорфе (1800—1804), затем в приюте для бедных в Ивердоне (1805—1826). Песталоцци выступал за создание такой школы, которая «... удовлетворяла бы потребностям народных масс, охотно бы принималась ими и была бы в значительной мере созданием их собственных рук»¹⁴⁰.

Одно из самых известных педагогических сочинений Песталоцци — «Лебединая песня». Песталоцци предлагал при определении основ образования опереться на знание человеческой психологии. Основой воспита-

¹³⁹ Песталоцци, Иоганн Генрих. URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Песталоцци,_Иоганн_Генрих

¹⁴⁰ Песталоцци, Иоганн Генрих. URL: <http://www.peoples.ru/state/teacher/pestalozzi/>

ния должна быть природа человека. В психической жизни человека Песталоцци подмечает пять «физико-механических» законов: закон постепенности и последовательности, закон связности, закон совместных ощущений, закон причинности и закон психической самобытности. Эти законы должны быть применены к воспитанию и обучению. В поисках общего психологического источника приемов воспитания и обучения он пришел к убеждению, что таковыми являются элементы — простейшие составные части человеческого знания. У Песталоцци познание начинается не с чувственного наблюдения, а с активного созерцания идеальных объектов подобных элементов. Простое накопление знаний Песталоцци считает вредным: знание должно вести к действию. Верный принципу наглядности, Песталоцци желает, чтобы и навыки, и сноровки приобретались тем же путем, как и знания — путем наглядности. Однако он расставлял иные акценты в соотношении биологических и социальных факторов воспитания, выдвинув тезис «жизнь формирует». Воспитание рассматривалось как многообразный социальный процесс, и утверждалось, что «обстоятельства формируют человека, но и человек формирует обстоятельства». Песталоцци немало сделал для того, чтобы педагогика отвечала требованиям времени. Актуален в этой связи его взгляд на опытные школы как на генераторы научных педагогических идей¹⁴¹.

В процессе реализации своей педагогической теории Песталоцци разработал метод элементарного образования. Суть его заключалась в том, чтобы стремиться пробудить задатки способностей, которые заложены от рождения в каждом ребенке, независимо от его происхождения. Песталоцци разделил педагогический процесс на простейшие элементы. Число, форму, язык он определил как первичные элементы умственного воспитания; отношения ребенка с матерью, чувство гармонии, упорядоченности, красоты — как элементы нравственного воспитания; череду взаимосвязанных простых телодвижений, умение ударить, кинуть и пр. — как элементы физического и трудового воспитания и т. д. Указанные элементы Песталоцци предложил сделать первоосновой разностороннего развития личности.

Элементы — «кирпичики», из которых и должно складываться воспитание. Со временем число «кирпичиков» увеличивается, воспитательный процесс усложняется. Так, при нравственном воспитании постепенно расширяется круг детской любви: родители, братья и сестры, учитель, школьные товарищи и т. д. Говоря об элементарном нравственном воспитании, Песталоцци писал: «Все элементарное нравственное воспитание покоем вообще на трех основаниях: выработать с помощью чистых чувств хорошее моральное состояние; упражнять нравственность на справедливых и

¹⁴¹ Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли. С. 222.

добрых делах, преодолевая себя и прилагая усилия; и наконец, сформировать нравственные воззрения через размышления и сопоставление правовых и нравственных условий, в которых ребенок находится...». В качестве «кирпичиков» элементарного физического и трудового воспитания предлагались гимнастические упражнения по развитию суставов в ходе естественных движений (ходьба, бег, поднятие тяжестей и пр.).

Песталоцци оказал огромное влияние на западноевропейскую (особенно немецкую) педагогику XIX столетия. Его идеи были приняты на вооружение такими мыслителями, как Ф. В. А. Фрёбель, И. Ф. Герbart, Ф. А. В. Дистервег.

Ф. Фрёбель (1782—1852) много сделал для практической реализации педагогических идей Песталоцци. Свое первое воспитательное учреждение («Универсальный германский воспитательный институт») он открыл в Тюрингии в 1816 г. Воспитательный процесс в нем строился на основе педагогических принципов И. Г. Песталоцци. В 1829 г. институт был закрыт из-за обвинения Фрёбеля в распространении вредных идей. В 1833 г. Фрёбель возглавил основанный Песталоцци сиротский приют в Бургдорфе, в котором обучались дети разного возраста, в том числе дошкольники. Проводя с ними экспериментальную работу, Фрёбель определял содержание и методы воспитания детей дошкольного возраста.

Педагогические взгляды Фрёбеля были построены на основе убежденности в том, что возможности человека развиваются в процессе его деятельности и что педагогический процесс, в соответствии с этим, должен быть основан на «действии, работе и мышлении». Воспитание Фрёбель рассматривал как двусторонний, затрагивающий одновременно учителя и ученика процесс, подводящий их обоих к сознательным усилиям, направленным на то, чтобы изменить самого себя. Фрёбель считал, что для воспитания особое значение имеют разнообразные виды деятельности (игра, учеба, труд) и пытался показать возможность их взаимодействия в разных формах. Игру Фрёбель считал «высшей ступенью детского развития». Он разработал теорию игры, собрал и методически прокомментировал подвижные игры; также он создал знаменитые «Дары» — пособие для развития навыков конструирования в единстве с познанием формы, величины, размеров, пространственных отношений¹⁴².

Заслуга этого мыслителя в том, что он впервые в истории социальной педагогики дал целостную, методически детально разработанную, оснащенную практическими пособиями систему общественного дошкольного воспитания.

¹⁴² Система Фрёбеля // Российский общеобразовательный портал. URL: http://museum.edu.ru/catalog.asp?cat_ob_no=12683&ob_no=12701

В основном педагогическом сочинении «Воспитание человека» (1826) Фрёбель отмечает, что человек по своей сути — творец. Цель воспитания — выявление и развитие в человеке соответствующих творческих задатков. Фрёбель сформулировал несколько законов воспитания: самораскрытие божественного начала в человеке, поступательное развитие человека и закон природосообразного воспитания. В своем развитии, полагал Фрёбель, ребенок творчески повторяет исторические этапы генезиса человеческого сознания.

Система Фридриха Фрёбеля получила широкое распространение, в том числе и в России, где с 70-х гг. XIX в. стали создаваться Фрёбелевские общества.

Одним из выдающихся педагогов XIX в. был *И. Ф. Герbart* (1746—1841). Педагогическое сознание Гербарта впитало и переработало многие передовые идеи эпохи французских мыслителей XVIII в., немецкой классической философии, филантропистов, Песталоцци, что и позволило ему подойти к разработке основ научной теории воспитания и обучения. Он первым из педагогов попытался дать философско-психологическое обоснование целей и средств воспитания. По мнению Гербарта, воспитание — взаимодействие воспитателя и воспитуемого для непосредственного воздействия на душу с целью образовать ее.

Герbart придавал большое значение установлению цели воспитания, в зависимости от которой должны определяться воспитательные средства. Герbart считал, что цель воспитания заключается в формировании добродетельного человека. Рассматривая эту цель как вечную и неизменную, он говорил о необходимости воспитывать людей, умеющих приспособиться к существующим отношениям, уважающих установленный правопорядок, подчиняющихся ему. Педагог должен ставить перед воспитанником те же цели, которые тот поставит перед собой сам, когда вырастет. Эти будущие цели могут быть подразделены на цели возможные и цели необходимые. Возможные цели — это те, которые человек может поставить перед собой в области определенной специальности. Необходимые цели — общечеловеческие, которые нужны ему в любой области его деятельности¹⁴³.

Обеспечивая возможные цели, воспитание должно развивать в человеке многообразную, многостороннюю восприимчивость, сделать круг его интересов шире и полнее, что и будет соответствовать идее внутренней свободы и идее совершенства. В отношении же необходимых целей воспитание обязано сформировать нравственность будущего деятеля на основе идей благорасположения, права и справедливости или, как выража-

¹⁴³ Педагогическая теория И. Ф. Гербарта. URL: <http://www.psyworld.ru/students/texts/gerbart.htm>

ется Герbart, выработать у него цельный, нравственный характер. Усматривая сущность воспитания в том, чтобы обогатить душу ребенка представлениями, Герbart хочет вселить в нее идеи и мотивы добродетельного поведения и выработать у воспитанника нравственный характер. Герbart предложил систему приемов управления воспитанием: угроза, надзор, запрет, приказ, включение детей в деятельность и пр.

Нравственное воспитание как часть триединого педагогического процесса должно было прежде всего формировать волю и характер будущего члена общества. Предлагался свод рекомендаций по нравственному воспитанию. Герbart утверждал, что наставник должен считаться с индивидуальностью личности, находить в детской душе доброе и опираться на него. Он предложил шесть практических способов нравственного воспитания: сдерживающий, направляющий, нормативный, взвешенно-ясный, морализаторский, увещающий. Герbart во многом определил развитие западной педагогики XIX в. Ему последовал ряд немецких ученых, в частности Г. Циллер (1817—1882), В. Рейн (1847—1929)¹⁴⁴.

Последователем социально-педагогических идей Руссо и Песталотци, а также представителей немецкого просвещения и классической философии являлся известный педагог Ф. А. В. Дистервег (1790—1866). Дистервег в воспитании ставил во главу угла «развивающе-воспитательное и образовательное обучение». Дистервег предлагал в воспитании и обучении следовать природе человека, учитывать персональные свойства ребенка (принцип природосообразности). Принцип культуросообразности означал организацию учебно-воспитательного процесса с учетом определенной внешней, внутренней и общественной культуры. Внешняя культура, по Дистервегу, — это нормы морали, быта, потребления. Внутренняя культура — духовная жизнь человека. Общественная культура — социальные отношения и национальная культура. Дистервег исходил из того, что каждый отдельный человек живет в определенное время и в определенном пространстве¹⁴⁵.

Имя Дистервега можно смело отнести к числу основателей социальной педагогики: его борьба за всеобщее начальное образование имела социально-педагогическое звучание; отстаивание прав немецкого учительства было одним из основных направлений его социально-педагогической деятельности; его вклад в развитие теории педагогики огромен; он первым начал организацию профессиональных объединений и союзов, которые выполняли социально-педагогические функции. Велика его роль и в популяризации социально-педагогических идей Песталотци.

¹⁴⁴ История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века. С. 266.

¹⁴⁵ Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли. С. 226.

В XIX в. была подхвачена идея эпохи Просвещения и Французской революции о праве на образование всех общественных классов. А. Дистервег, выступая в Гамбургском парламенте, провозгласил равенство детей от рождения и необходимость следовать природе, «соединив юношество всех сословий в одних учебных заведениях». Идею о праве на образование посвоему интерпретировали крупные педагоги: А. Белл, Дж. Ланкастер, Д. Бентам, Г. Спенсер — в Англии, К. Ф. Вандер, В. Гумбольдт, И. Ф. Гербарт, И. Г. Фихте, Ф. В. Э. Шлейермахер — в Германии, Ф. Гизо, Л. Н. Карно, Ж. Мишле — во Франции, Р. Корэм, Н. Вебстер, Г. Манн — в США и др.

Идея права на образование натолкнулась на серьезное сопротивление. Так, в Англии Риди — глава королевской комиссии по образованию — при обсуждении школьного законопроекта в парламенте заявлял в 1807 г., что «дать образование рабочим значило бы нанести вред их собственному благополучию и нравственности», ибо они «будут презирать свой образ жизни и перестанут быть добрыми слугами и работниками». Противники распространения образования среди населения стремились устранить из нормативных государственных документов даже упоминание о всеобщем праве на образование. Так, в английской палате общин дважды (1807 и 1820 гг.) были провалены проекты о повсеместном создании начальных школ («проект Уайтбрета» и «проект Бругема»). Аналогично поступали и консерваторы во Франции. В 1800 г. ими был отвергнут «проект Шаптяля» об организации во всех коммунах начальных школ. В 1848 г. «партия порядка» исключила из текста конституции пункт о праве на образование¹⁴⁶.

Итак, педагоги и философы XIX в. говорили о социальном значении воспитания и образования, выступали за создание государственной системы обучения и воспитания, отстаивали право на образование всех общественных классов. Развитие социально-педагогической мысли и практики на протяжении XIX в. подготовило условия для выделения в педагогике отдельной отрасли знаний — социальной педагогики.

Контрольные вопросы

1. Дайте общую оценку особенностей и результатов развития социально-педагогической мысли на Западе в XIX в.
2. Назовите выдающихся западных философов XIX в., занимавшихся проблемами воспитания. Проанализируйте социально-педагогические идеи одного из этих философов.
3. Как вы думаете, почему И. Г. Песталоцци не удавалось воплотить свои идеи на практике?

¹⁴⁶ Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики. С. 185.

Список литературы

- БИМ-БАД, Б. М. Путь к спасению : педагогическая антропология Иммануила Канта сегодня / Б. М. Бим-Бад. — М., 1994.
- ГЕГЕЛЬ, Г. В. Ф. Речи директора гимназии / Г. В. Ф. Гегель // Работы разных лет : в 2 т. — М., 1970. — Т. 1.
- ДЖУРИНСКИЙ, А. Н. Зарубежная школа : история и современность / А. Н. Джуринский. — М., 1992. — Гл. 2.
- ДИСТЕРВЕГ, А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. — М., 1956.
- КАНТ, И. О педагогике / И. Кант // Кант И. Трактаты и письма. — М., 1980.
- КОМЕНСКИЙ, Я. А. Педагогическое наследие / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. — М., 1987.
- ПЕСТАЛОЦЦИ, И. Г. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / И. Г. Песталоцци. — М., 1981.

4.3. Особенности развития социально-педагогической теории и практики за рубежом в конце XIX—начале XX в.

В конце XIX в. социальная педагогика выделяется в самостоятельную область педагогической науки. Это событие связано с именами немецких ученых А. Дистервега и П. Наторпа.

Поскольку социальная педагогика представляет собой вклад прежде всего немецкой науки в историю развития педагогики, сделаем краткий экскурс в историю развития социальной педагогики в Германии, которая насчитывает более ста лет и тесно связана с историей социального, экономического, политического развития страны.

Термин «социальная педагогика» впервые был введен в дискуссию о воспитании К. Магером в 1844 г. и далее распространен А. Дистервегом. С момента возникновения этого понятия до настоящего времени в немецкой научно-педагогической литературе прослеживаются две его различные трактовки, определяющие разные подходы в развитии этой отрасли научного знания. Согласно первой трактовке, социальная педагогика особо выделяет социальную сторону в воспитании (К. Магер); согласно второй — она выступает как педагогическая помощь в определенных социальных условиях, ситуациях (А. Дистервег).

Несмотря на кажущуюся близость этих подходов, они имеют существенные отличия. В первом случае речь идет о социальном аспекте воспитания, охватывающем всех людей, и в первую очередь — детей, на которых так или иначе направлено воспитательное воздействие, во втором —

о педагогическом аспекте социального развития только тех людей, которые имеют какие-то специфические проблемы. Соответственно, практические задачи, которые ставятся в рамках данных подходов, весьма различны¹⁴⁷.

Последователями К. Магера в понимании социальной педагогики были П. Наторп (1910-е гг.), Е. Борнеманн, Ф. Шлипер (1960-е гг.), Д. Пегелер (1980-е гг.) и др. В рамках этого направления со времен К. Магера в социальной педагогике исследуются предпосылки, методы и средства воспитания человека в обществе, для общества, через общество.

Наиболее яркий представитель данного направления П. Наторп (1854—1924) рассматривал социальную педагогику как часть, аспект общей педагогики.

Рассматривая основные функции человеческого существования, П. Наторп выделил три основные функции социальной педагогики. Первая, связанная с половой жизнью ребенка, раскрывается в нем в кругу семьи и в контакте с ближайшим окружением. Вторая — связана с волей, которая формируется в школе в процессе передачи знаний, при этом у ребенка развиваются эмоциональные, социальные и моторные способности. Третья — разум — раскрывается в общности. П. Наторп считал социальную педагогику педагогией для всех молодых людей, задача которой — воспитание в молодежи начал солидарности и общественности.

Заслуга П. Наторпа состояла в том, что он осветил полный горизонт психосоциальных проблем, которые педагогика была вынуждена признать своей темой. Развивая идеи П. Наторпа, представители этого направления рассматривали социальную педагогику как интегративную науку¹⁴⁸.

Второй подход отражен в трудах А. Дистервега (40—50-е гг. XIX в.), Г. Ноля, Г. Боймер (20—30-е гг. XX в.), К. Молленгауэра (1950-е гг.) и др. Начиная с А. Дистервега, представители этого направления попытались дать ответ на социальные вопросы своего времени, такие, как социальная незащищенность рабочего класса, образование народа, беспризорность и др.

В первые десятилетия XX в. в зарубежной педагогике прослеживаются две основные парадигмы. Одна из них — педагогический традиционализм — продолжение прежней педагогической мысли. Другая — новое воспитание, или реформаторская педагогика, — определенная альтернатива такой традиции. К традиционализму относились прежде всего социальная педагогика, религиозная педагогика и педагогика, ориентированная в первую очередь на философское осмысление процесса воспитания и

¹⁴⁷ История социальной педагогики / под ред. М. А. Галагузовой. С. 75—76.

¹⁴⁸ Басов Н. Ф. История социальной педагогики. С. 116.

образования. Подчеркнем, что педагоги-традиционалисты так или иначе размышляли в русле этих педагогических течений.

Представители социальной педагогики (Э. Дюркгейм — Франция, В. Дильтей, П. Наторп, Э. Шпрангер — Германия, Б. Рассел, М. Макмиллан, С. Айзеке — Англия, Р. Зейдель — Швейцария и др.) главным источником педагогической науки и практики считали социально-историческое знание.

Эмиль Дюркгейм (1858—1917) — один из наиболее заметных представителей социальной педагогики. Основой его педагогических взглядов служит выдвинутая им концепция «стадий цивилизации» и «коллективных представлений». На основании этой концепции человечество прошло ряд исторических стадий, каждой из которых присущи свои собственные системы идеалов воспитания — «коллективные представления». Современная цивилизация вобрала в себя компоненты «коллективных представлений» предшествовавших эпох и одновременно выработала особые педагогические идеалы и ценности. Процесс воспитания по Дюркгейму — это приобщение каждого члена общества к «коллективным представлениям» своего времени.

Э. Дюркгейм подчеркивал социальный характер педагогического процесса. Итог воспитательного процесса — слияние социального и биологического компонентов, т. е. достижение «индивидуальной социализации». Э. Дюркгейм высказал идею о правомерности разумного управления процессом воспитания, что должно выражаться в определении основной траектории поведения личности и неприятии «слепой покорности» ребенка.

Как первостепенный педагогический фактор Дюркгейм рассматривал воздействие на ученика школьного класса. «Дети в классе думают, чувствуют, поступают иначе, чем если бы они были изолированы друг от друга. Это следует учитывать и использовать». По мнению Э. Дюркгейма, школьный класс — наиболее целесообразная среда воспитания, под влиянием которой происходит становление нравственных сил ребенка: «Единственная сила, способная умерять индивидуальный эгоизм, — это сила группы». Для достижения целей воспитания, по мнению Дюркгейма, педагогу необходимо, избегая мелочной опеки, глушить присущую ребенку неустойчивость интересов, умело дозировать свое влияние. В связи с этим рассматривалась и проблема наказаний: педагогу отводилась роль бесстрастного, отрешенного от личных эмоций исполнителя общественной воли: «Избыток хладнокровия, как, впрочем, и горячности, дает не лучшие результаты. Пусть при наказании уйдет пристрастность. Ребенок должен сознавать, что за проступки надо платить во имя безликого закона»¹⁴⁹.

¹⁴⁹ *Эмиль Дюркгейм* / URL: <http://www.apophism.ru/author/a4107.shtml>

Вильгельм Дильтей (1883—1911) также отмечал социальную природу процесса воспитания. В работе «Основы гуманитарных наук» он определял педагогический процесс как познание тотальных «духовных связей», приобщение к «жизни». Дильтей выдвинул концепцию «переживания» как явления, присущего лишь человеку с его эмоциональной жизнью. Он предлагал начинать учебно-воспитательный процесс с организации эмоционального переживания окружающей действительности.

Пауль Наторп (1854—1924) в своем главном труде «Социальная педагогика» рассматривал школу как важнейший инструмент социализации в виде рабочего сообщества педагогов и учеников. Наторп утверждал, что индивидуальное самосознание эффективно формируется в атмосфере человеческих взаимоотношений. В этом процессе нет места соперничеству между детьми. Индивид должен осознать то, что хочет другой или он сам, а потом искать способ реализовать это желание. В результате этого начало воспитания состоит в воспитании воли, а учеба должна иметь конкретную направленность на потребности ученика и окружающих его одноклассников, учителей, родителей. Только во взаимоотношениях с ними желание личности становится его волей. Человек становится «человеком» только в человеческом обществе. И обратно: существует и развивается человеческое общество исключительно благодаря человеческому образованию его членов. «Человеческое общество означает общность всех существенных черт бытия: общность познания, хотения, даже художественного восприятия; общность всей совокупности жизненного труда и всего мировоззрения, следовательно, и образования, в самом широком смысле этого слова». По мнению Наторпа, индивидуалистическая педагогика считается только с отдельным индивидуумом и с индивидуальным влиянием на него, как средством воспитания и образования. А всякое воспитание отдельно индивидуума другим индивидуумом должно подчиняться более могучему воспитательному влиянию, которое оказывает общественная жизнь на всех, принимающих в ней участие. Индивидуалистическая педагогика должна обратиться к социальной педагогике и только при посредстве последней может быть научно и практически обоснована.

Немецкий философ, психолог и педагог *Эдвард Шпрангер* (1882—1963) утверждал, что в воспитании следует ориентироваться на различные типы личности. Таких типов Шпрангер выделил шесть: экономический (со склонностями к хозяйственной деятельности), теоретический (стремящийся к научной деятельности), эстетический (с тягой к искусству), социальный (ярко выраженный альтруист), политический (рвущийся к власти) и религиозный. Психологические и ценностные установки личности, лежащие в основе указанной типологии, — главный критерий при определении путей воспитания.

Среди педагогов религиозного направления можно выделить как мыслителей, представляющих ту или иную конфессию, так и ученых, стоявших вне определенной религиозной идеологии. К первой группе относятся представители педагогики неотолизма: Э. Бутру, Ж. Маритен (Франция), Ф. В. Ферстер (Германия), Р. Хатчинз, М. Адлер (США), ко второй группе — А. Н. Уайтхед (Англия), Р. Штайнер, М. Бубер (Австрия).

Жак Маритен (1882—1973) критиковал светскую педагогику за недооценку цели воспитания и за акценты на педагогические технологии. В своих лекциях и многочисленных книгах Маритен защищает католичество от многообразного модернизма, считая необходимым интегрировать прогресс и традицию в рамках католической веры. Современные проблемы могут и должны быть решены только по— христиански. В основу процесса воспитания Маритен ставил идею христианского человеколюбия. Обрести такую гуманистическую направленность личность может только при умелом руководстве наставника.

Некоторые педагоги исходили из постулатов не только христианских, но и иных религий. Например, взгляды австрийца *Мартина Бубера* (1878—1965) тесно связаны с его увлечением различными вероучениями (буддизмом, христианством, индуизмом, иудаизмом и пр.). По Буберу, человек воспринимает окружающий мир как нечто отчужденное от него. Воспитание трактуется как «встреча» личности с окружающим миром, который должен стать ей интересен и важен¹⁵⁰.

Концепция австрийского философа-мистика *Рудольфа Штайнера* (1861—1925) пронизана антиконфессиональным духом. Свою теорию Штайнер тесно связывал с практикой обучения. В работе «Курс народной педагогики» он подчеркивал, что школа должна строиться на глубоком познании человека, а ее целью должно быть формирование гуманной личности. В качестве главного направления такого воспитания Штайнер определил поиск эффективных путей эмоционально-эстетического развития личности.

Британский философ *Альфред Норт Уайтхед* (1861—1947) считал, что воспитание должно дать прежде всего идею Бога. Он писал: «Сущность воспитания в том, чтобы оно было религиозным. Что же такое в самом деле религиозное воспитание? Это воспитание прививает долг и благоговение».

«При входе в педагогику следует начертать: «Кто не философ, да не войдет сюда», — писал в начале XX в. французский педагог А. Фуйе. «По нашим понятиям, педагогика есть не что иное, как конкретная философия», — утверждал немецкий педагог П. Наторп. Подобный подход разде-

¹⁵⁰ *Мартин Бубер*. URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Бубер,_Мартин

ляли многие теоретики воспитания и образования (В. Дильтей, Т. Литт, Э. Шпрангер, К. Ясперс — Германия, Ален, Ж.-П. Сартр — Франция, А. Н. Уайтхед, Р. Раек, Дж. Адамсон, Дж. Адаме — Англия и др.). Эти мыслители видели в философии возможность определять идеалы и задачи, содержание воспитания¹⁵¹.

В начале XX в. новая теоретическая база деятельности школы была выработана так называемой реформаторской педагогикой (новым воспитанием). Реформаторская педагогика отличалась негативным отношением к прежней теории и практике воспитания, углубленным интересом к личности ребенка, новыми решениями проблем воспитания. Антитрадиционалисты искали пути формирования личности на протяжении всего периода детства. Один из них — известный бельгийский педагог и психолог *О. Декроли* (1871—1932) — писал в этой связи, что педагогическая деятельность должна способствовать осознанию ребенком собственного «Я», познанию среды обитания, где ему предстоит осуществить свои идеалы, цели и желания. Реформаторская педагогика провозглашала идею развития личности на основе врожденных способностей.

Антитрадиционалисты предложили ряд педагогических концепций и идей: свободного воспитания, экспериментальной педагогики, прагматической педагогики, педагогики личности, функциональной педагогики, воспитания посредством искусств, трудового обучения и воспитания и др.

Так, кредо антитрадиционализма нашло отчетливое выражение в идеях свободного воспитания, манифестом которого стала книга шведской писательницы *Эллен Кей* (1849—1926) «Век ребенка». В книге предлагалась педагогическая формула «Vom Kinde aus» — исходя из ребенка. Одна из задач общества, по ее мнению, — создание нового поколения образованных матерей. Домашнее воспитание спасает ребенка от обезличивания, развивает индивидуальность ребенка. Таким образом, подчеркивалась социальная значимость материнских функций¹⁵².

Приверженцев свободного воспитания объединяло отрицание традиций, призыв развивать в ребенке творческие созидательные силы. Они считали, что ведущую роль в воспитании должны играть детское переживание и накопление воспитанником личного опыта.

Важнейшим событием в антитрадиционном воспитании стало зарождение экспериментальной педагогики. Ее представители — А. Лай (Германия), А. Бине (Франция), О. Декроли (Бельгия), П. Бове и Э. Клапаред

¹⁵¹ Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли. С. 292.

¹⁵² Лещинский В. И., Мозгарев Л. В. и др. Краткий справочник по курсу «История образования и педагогической мысли»: великие педагоги, значительные события, факты на оси времени: учеб. пособие / Воронежск. гос. пед. ун-т. Воронеж, 2004.

(Швейцария), Э. Торндайк (США) и др. — провели исследования, которые, по убеждению А. Бине, позволили «выдвинуть на первый план психологию ребенка, чтобы из нее с математической точностью вывести воспитание, которое он должен получить».

Создатели экспериментальной педагогики, стремясь освободить воспитание от умозрительности, опереться на опыт изучения ребенка и его поведения на основе лабораторных наблюдений, выдвинули в качестве основного педагогический принцип саморазвития личности. При разработке педагогических проблем они пытались использовать особенности детской психологии, физиологии, социологии. Например, французский психолог, доктор медицины и права Парижского университета, основатель первой во Франции Лаборатории экспериментальной психологии *Альфред Бине* (1857—1911) утверждал, что в процессе воспитания следует опираться на врожденные данные. Бине считал целесообразной жесткую систему наказаний, невысоко оценивал роль педагогического примера¹⁵³.

Таким образом, к 20-м гг. XX в. социальная педагогика полностью сформировалась как отрасль педагогической науки, изучающая социальное воспитание всех возрастных и социальных категорий людей. Более того, и в рамках самой социальной педагогики выделяются отдельные методологические направления.

В конце XIX в. в рамках реформаторской педагогики возникло педагогическое течение «новое воспитание». Оно было отражением потребности общества в подготовке людей, способных к активной деятельности в разных сферах жизни общества. Идеал практически-жизненного воспитания, выдвинутый Спенсером, впервые с наибольшей полнотой и был осуществлен на его родине, представляющей самые благоприятные условия для частной педагогической инициативы.

В 1889 г. доктор *Сесиль Редди* открыл в селении Абботсгольм школу на новых началах, вскоре затем его сотрудником была открыта подобная школа в Биделе, а позже новинка была перенесена Германом Литцем в Германию, Демоленом во Францию и т. д.

Редди задался целью дать нормальное, жизненное воспитание для духа и тела детей в обстановке, наиболее напоминающей домашний очаг. Все ученики — Редди считает оптимальным 100 детей — живут в школьном интернате общей жизнью с воспитателями. Жены воспитателей вносят в школьную атмосферу домашнюю уютность и «мешают школе обратиться в казарму». Между воспитанниками нет никакого соревнования; они не ищут наград и похвал, не желают отличия для отличия, и им внуша-

¹⁵³ *История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века.* С. 346.

ют мысль, что и после-школьная жизнь — не лотерея. Воспитатели с ними обращаются, как со взрослыми, но играют с ними, как дети. Ни ложь, ни грубость, ни другие обычные школьные пороки не находят себе почвы. Преподавание сопровождается всевозможными пособиями, оживляется экскурсиями, дебатами по разным вопросам и т. д. С 15-летнего возраста вносится в курс известная специализация, но без всякой исключительности. Занятия ведутся так, что воспитанники не имеют понятия о зубрении учебника. День проходит чрезвычайно разнообразно. После утреннего легкого завтрака следуют физические упражнения, один урок, молитва, «сытый завтрак» и уборка постели и комнаты. Сам директор школы подает пример не гнушаться этим важным для гигиены делом. Затем идет опять урок, гимнастика, еще урок и, смотря по погоде, пение или плавание в особом устроенном бассейне, настолько обширном, что плавание в нем является спортом. После обеда занимаются музыкой, играми на воздухе, катаются на велосипедах, работают в мастерской, после чего следует чай, пение, ужин и вечерняя молитва. Все это проходит в прекрасной обстановке: обеденный стол имеет изящный вид, столовая уставлена цветами, мебель в школе вся художественной работы, по стенам картины, статуи, музыкальные инструменты и т. д.¹⁵⁴

По праздникам распорядок времени предоставлен воспитанникам. Школа является не только учебным заведением, но и образцовым хозяйственным предприятием. При ней сады, огороды, пчельники, молочное хозяйство, десятки свиней, куры, дающие несколько сот яиц в месяц. Через продажу своих продуктов и наем рабочих для тяжелых работ школа связана с общественной и хозяйственной жизнью страны. Питомцы в большинстве случаев принадлежат к богатым и знатым семьям, и руководители школы пользуются этим обстоятельством для сближения их с рабочими людьми. Кроме того, для подготовки их к жизни с ними ведутся беседы на социальные темы, например, о средствах уничтожения нищеты, об отношении к социал-демократии и т. п. Изучением новых языков пользуются для воспитания добрых чувств к иностранцам.

Абботсгольмская школа под перевернутым названием «Emlohstobba» была описана в книге *Германа Литца* (1897 г.), который затем и сам создал ее подобие в Ильзенбурге.

Цель новой школы Литца — воспитать здоровых телом и душой людей, с уравновешенным характером, ясным и точным мышлением, теплым чувством, энергичной волей, с практической, научной и художественной подготовкой к жизни. Средства к этому:

¹⁵⁴ Золотарев С. А. Очерки по истории педагогики на Западе и в России. Вологда: Издание Вологодского Областного отделения Госиздательства, 2003.

- 1) жизнь вне города, в прекрасной, здоровой горной местности, на почве, прославленной народными сказаниями, богатой естественными продуктами и произведениями человеческого ума;
- 2) совместная жизнь воспитанников и воспитателей;
- 3) гигиенические условия существования, хорошее питание;
- 4) физические упражнения;
- 5) приятная работа в саду, на лугу, в переплетной мастерской и т. п.;
- 6) наслаждение искусствами;
- 7) развитие религиозно-нравственных и патриотических чувств;
- 8) устранение всякого насилия, наказаний;
- 9) научное и педагогически поставленное образование;
- 10) развитие стремлений к высокой жизненной цели и идеалистических настроений, достижение индивидуального совершенства в интересах общества для поражения индивидуального эгоизма и чувственно-материалистических направлений¹⁵⁵.

В 1893 г. в Англии была открыта Бидэльская новая школа (руководитель *Дж. Бэдли*). Она имела большое сходство со школой в Абботсгольме. Бэдли первый в Англии приступил к совместному обучению мальчиков и девочек в средней школе.

Практиковалось обучение учащихся согласно их способностям. По примеру Абботсхольма в Англии и континентальной Европе был открыт ряд новых школ. Так, во Франции до начала первой мировой войны возникло пять новых школ. Наиболее известная среди них — Де Рош (открыта в 1898 г. Э. Демоленом (1852—1907). Школа располагалась в живописном уголке Нормандии.

Быт воспитанников был максимально приближен к семейному. Программа обучения была модернизирована за счет трудового обучения. Было расширено преподавание новых языков и сокращено изучение латыни и древнегреческого. Был увеличен объем естественнонаучного образования. Общая учебная нагрузка была сокращена. Высвободившееся время отводилось на трудовое обучение, занятия искусством и культурный досуг. В Де Рош было организовано детское самоуправление¹⁵⁶.

Аналогичной была деятельность новой школы в Бьерже (создана в 1912 г. Фариа де Васконселлосом близ Брюсселя). Сходные с новыми школами учреждения — сельские воспитательные дома возникли в начале XX в. в Германии, Австрии и Швейцарии. Идея свободной школьной общины получила продолжение в других сельских воспитательных домах, в частности в Виккерс-дорфе (открыт в 1906 г. *Г. Винекеном*, 1875—1964).

¹⁵⁵ Золотарев С. А. Очерки по истории педагогики на Западе и в России.

¹⁵⁶ Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли. С. 230.

Сельские воспитательные дома формировали культурного, открытого миру человека. Обучение было призвано дать представление обо всех сферах человеческой деятельности в их взаимосвязи. В сельских воспитательных домах отсутствовали традиционная классно-урочная система, стабильный учебный план, нравственность воспитывали посредством изучения искусства.

Практика средних учебных заведений, которые создаются в Англии на щедрые частные пожертвования и являются попытками осуществить идеальный тип свободной школы, в особенности школа Абботсгольма и Биделя, оказали влияние на идеи француза *Эдмона Демолена*, написавшего книгу «Новое воспитание». Эта книга вышла в 1898 г., вызвала дискуссии, была переведена и на русский язык, отразилась на некоторых практических попытках школьного обновления и, как яркий образец среди других подобных сочинений, заслуживает внимания. В 1899 г. Демолен предпринял попытку реализовать свои идеи на практике, открыв во Франции школу де Рош, в которой воспитывались мальчики из привилегированных слоев населения¹⁵⁷.

«Новое воспитание» начинается выражением скорби автора, призывающего родителей взяться за дело воспитания их детей, которые вследствие преступной апатии правительства уродуются современной школой. Новую школу нужно строить в деревне, хотя бы это и не нравилось учителям и их супругам. Довольно мучили детей в душной городской атмосфере, в тесных школьных помещениях. Нужно сделать так, чтобы в классе было не больше 10—15 учеников, работающих в семейной обстановке с учителями и их семьями. Учение все происходит на уроках, причем учеников никто не заставляет сидеть, скорчившись на неудобных скамейках. Из них должны выйти не безвольные чиновники в бюро, а подвижные, деятельные фабриканты, купцы и т. д. Современная система задавания уроков, строгого разделения между отдельными предметами и весь современный школьный уклад никуда не годятся. Нужно позаимствовать у англичан их умение воспитывать практических и самостоятельных людей, уже в школе умеющих распорядиться своим временем. Во Франции слишком увлекаются легкой задачей управлять безвольными юношами. К этому ведет, между прочим, система наград и наказаний, которая не позволяет видеть, как мало в детях внутреннего рвения. В школу, где есть одни предметы, нужно вернуть науку и воспитывать человека в ней. В преподавание новых языков нужно ввести новый, более естественный метод разговора, чтобы дети, не зная мук грамматики, тотчас же привыкали думать на ино-

¹⁵⁷ *История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века. С. 359.*

странном языке. После усвоения общих знаний учащимся должно предоставляться на выбор много разнообразных предметов, сообразно их способностям и наклонностям. Так будет возбужден интерес к науке и, следовательно, обеспечено более прочное ее усвоение. Варварский обычай сидеть за книгой в четырех стенах уступит место занятиям на открытом воздухе. Посещение сельскохозяйственных и фабричных заведений, межевание, рисование с натуры, ручной труд, благородные физические игры и спорт, образовательные экскурсии — все должно войти в педагогический обиход новой школы. По праздникам небольшая школьная семья занимается чтением этико-религиозных книг и наслаждается произведениями искусств¹⁵⁸.

Автор говорит о том, что такая школа не может быть общей, она по своей дороговизне может служить только для избранных. Но нельзя пожалеть расходов, чтобы устроить хотя бы одну образцовую школу, которая послужила бы школой-матерью для других. Интересы молодого поколения стоят тех жертв, которые должны быть принесены для его воспитания. Затем французский писатель отмечает, что есть и другие условия, затрудняющие широкое распространение «новой школы»: «Всякий тип общества влияет на способ воспитания и создает такой школьный строй, который ему свойствен». Архаический общественный строй, принижающий личность, вовсе не благоприятствует воспитанию. Свободный строй Англии, при котором личность избавлена от постоянной опеки, создает и потребность в свободном воспитании. Бюрократизм французского строя заносит и в школы экзаменационный дух, чиновничью безличность и безучастное отношение к делу. «Главное препятствие для реформы нашей школы лежит в самом нашем общественном строе».

Интересна точка зрения П. Лакомба на проблемы воспитания. Определяя цель воспитания словами Руссо — приготовить ребенка к единственной профессии — человека, П. Лакомб считает необходимыми для этого следующие условия:

- достаточное знакомство с той естественной и социальной средой, где придется жить и действовать,
- приобретение привычки строго критического ко всему отношения, т. е. привычки к научному мышлению,
- развитие самостоятельности, инициативы и общественных чувств, т. е. справедливости, симпатии, сострадания.

При достижении этих задач необходимо помнить, что познавательные способности наши не беспредельны, поэтому нужно сообщать знания лишь в меру способностей ребенка, которые должны быть выяснены воспитателем и для него лично и для самого воспитываемого.

¹⁵⁸ Золотарев С. А. Очерки по истории педагогики на Западе и в России.

Двигателями воспитания являются любознательность и подражательность, но никоим образом не принуждение или страх. Поэтому из школы должна быть выброшена всякая «мертвечина» и все те программы обучения, которые рассчитаны на силы взрослых, но не детей. Учеников следует выводить за город, в поле и на лоне природы обучать их. Указывая на ошибку Руссо, оставившего Эмиля без товарищей, Лакомб весь свой «метод строит на том, что непременно кто-нибудь из группы детей засмотрится на кусок гранита, поднятый учителем как бы для собственного интереса, или прислушается к его словам, сказанным «как бы про себя»: «Как хорошо в деревне... но подумать только, что есть люди, у которых нет коровы» и проч. Если хотя бы один ребенок, обратив внимание на эти педагогические маневры, обратится с вопросом, учитель начинает «урок», рассчитывая, что любознательность и подражание соберут около него всю группу детей.

Лакомб отмечает, что его система, связанная с ослаблением школьного режима, с отменой зубрения уроков, обязательных письменных работ и пр., потребует от учителя даже меньше талантности, чем ему требуется теперь.

Лакомб останавливается на важности физического труда, развивающего силы, благотворно влияющего на весь организм и через это на высшие отправления психики. Автор при этом имеет в виду воспитанников, которых нужно хоть отчасти излечить от предубеждения, тяготеющего над физическим трудом. «В здоровом теле здоровая воля». Затем Лакомб высказывает мысль о том, что дети часто поступают дурно только потому, что у них слабо развито воображение, и они не представляют себе последствий своего проступка. Очень полезным средством считает Лакомб сообщение детям биографий выдающихся деятелей на поприще историческом, научном, художественном и т. д.¹⁵⁹

Среди работников и теоретиков «свободного», «нового воспитания», освободившихся от влияний бюрократизма и национализма, естественно, должна была зародиться мысль об идейном взаимообмене и объединении. В 1912 г. было создано «Международное бюро новых школ» во главе с А. Ферьером. «Новые школы» были распространенными средними учебными заведениями интернатного типа для детей из состоятельных семей. Накануне Первой мировой войны начали появляться так называемые экспериментальные — как правило начальные — «новые школы» (школы Декроли в Бельгии, школы Кузине во Франции и др.) для приходящих детей. Работа в них велась в духе педагогики действия, использовались комплексная система обучения, индивидуальная самостоятельная работа

¹⁵⁹ Золотарев С. А. Очерки по истории педагогики на Западе и в России.

(Декроли) или занятия в добровольно создаваемых детьми группах (Кузине). В 1915 г. объединение сторонников нового воспитания распалось; в 1921 г. оно было восстановлено под названием «Лига нового воспитания». В 1932 г. в нее входили представители 53 стран, делившиеся на секции по языковому принципу.

Директор бюро А. Феррьер дает интересную сводную программу «новой школы». Основные пункты этой программы таковы. Новая школа — педагогическая лаборатория, разведчик для государственной школы, идущий по указаниям научной психологии и современной жизни. Новая школа работает предпочтительно в деревне, среди природы в обстановке дружной семьи учащихся и учащихся.

Так же, как и в семье, новая школа объединяет детей обоего пола в общем труде — классном, физическом, хозяйственном. Не ограничиваясь работами по заданному плану, школа дает простор ученической изобретательности, инициативе. Стараясь не обременять памяти, школа развивает способности мышления, основывая обучение на опытах и фактах, подводя юношей к сознательному профессиональному самоопределению.

Следуя данным психологии, школа в характере занятий сообразуется с каждым возрастом, а в расписании занятий принимает в расчет и время года. Школа приучает детей к работам коллективным, групповым, следя при этом за развитием и личных, индивидуальных способностей. Нравственное воспитание строится не на авторитете и внешних мерах, а на постепенном росте личного сознания.

Новая школа — школа республики, где учащиеся сами себя воспитывают, возлагая друг на друга ответственные обязанности. Вместо наказаний школа только ставит ребенка в такие условия, при которых он мог бы хорошо выполнить то, в чем он раньше погрешил. Ученик знает только одно соревнование — в виде сравнения своей лучшей работы с прежней, менее удачной.

Новая школа — мир красоты. В ней всем детям доступно наслаждение искусством. Свободная от вероисповедной нетерпимости, школа воспитывает в юношестве стремления к личному совершенству и уважение к законам социального развития¹⁶⁰.

Итак, на рубеже XIX — XX вв. в рамках реформаторской педагогики возникло педагогическое течение «новое воспитание», сторонники которого предприняли попытки реализовать идеи на практике. Феномен «новых школ» в общественно-педагогической жизни начала XX в. следует понимать как:

¹⁶⁰ История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века. С. 360.

- общественно-педагогическое движение, нашедшее свои формы организации не только в странах Европы, но и Америки;
- комплекс педагогических идей (теоретических и практических), имеющий свою педагогическую историю, философские, психологические, социологические основания;
- конкретные учебные заведения, которые оказали и оказывают значительное влияние на развитие и реализацию школой социально-педагогических функций.

Контрольные вопросы

1. Какие важные особенности были присущи социальной педагогике на рубеже XIX — XX вв.?
2. Назовите социально-педагогические функции «новых школ».
3. Основываясь на собственном опыте, проанализируйте, какие из принципов «нового воспитания» прижились и реализуются в современной системе воспитания.

Список литературы

- БИМ-БАД, Б. М. Путь к спасению : педагогическая антропология Иммануила Канта сегодня / Б. М. Бим-бад. — М., 1994.
- ГЕГЕЛЬ, Г. В. Ф. Речи директора гимназии / Г. В. Ф. Гегель // Работы разных лет: в 2 т. — М., 1970. — Т. 1.
- ДЖУРИНСКИЙ, А. Н. Зарубежная школа: история и современность / А. Н. Джуринский. — М., 1992. — Гл. 2.
- ДИСТЕРВЕГ, А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. — М., 1956.
- КАНТ, И. О педагогике / И. Кант // Трактаты и письма. — М., 1980.
- ПЕСТАЛОЦЦИ, И. Г. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / И. Г. Песталоцци. — М., 1981.

Биографии



ЯН АМОС КОМЕНСКИЙ
(1592—1670),
мыслитель-гуманист, педагог,
общественный деятель,
Чехия

Ян Амос Коменский родился 28 марта 1592 г. в Южной Моравии в протестантской семье, рано потерял родителей, воспитывался в религиозной общине Чешских братьев, где и получил первоначальное образование. Способный юноша был направлен в Херборнский и Гейдельбергский университеты (Германия), где и определилось его педагогическое призвание. Возвратившись в Чехию, учительствовал в братской школе, стал священником.

Тридцатилетняя война, религиозные гонения заставили его, как и многих других чехов, сначала скрываться в горах, а затем в течение 40 лет скитаться: Польша, Англия, Швеция, снова Польша, Венгрия, Польша, Голландия. Неоднократно подвергался смертельной опасности, терял имущество, рукописи, искал прибежища. И никогда не оставлял педагогической деятельности, писал новые и новые труды, стал известнейшим педагогом, получил сан епископа.

В многочисленных работах Коменского (их свыше 80), среди которых объемистые теоретические исследования, учебники, наставления, методики, пьесы для обучения и др., излагаются основы его педагогической системы.

Заметим, что педагогические взгляды Коменского сложились под сильным влиянием его мировоззрения, в котором сочетались религиозные убеждения с глубокими знаниями в области естествознания, философии, приверженностью к сенсуализму.

Влияние на социально-педагогические взгляды Коменского оказали идеи Платона, Аристотеля, Ф. Бэкона, Б. Спинозы, Т. Кампанеллы, Т. Мора, религиозных мыслителей. Обращаясь к христианскому идеалу «вечной жизни», искал пути его осуществления не в потустороннем, а земном существовании. Его стремление наметить основную линию эволюции человека и общества, создать интегрированную систему познания (позднее развитую Г. Лейбницем) определило важное направление в развитии европейской культуры.

Подвергая критике существующие школы и методы обучения в них, Коменский определяет теорию о преподавании как «для всех пригодное искусство всех всему учить посредством краткого и основательного обучения». Все это сказалось на формировании его социально-педагогических взглядов.

Обратившись к принципу природосообразности, Коменский впервые открывает и формулирует *законы обучения и воспитания*, что, по сути, знаменует переход педагогической мысли в новое качество — науку. Природосообразность —

главный закон педагогики, из которого он выводит все другие и к которому постоянно возвращается. Не Коменский открыл принцип природосообразности, но он показал его исключительные возможности в воспитании. Признание к Коменскому как основоположнику педагогической науки пришло не сразу. Его открытия получили высокую оценку позже, впрочем, такова судьба многих свершений и не только в педагогике.

Как вся педагогика Коменского, так и его социально-педагогические взгляды — просты и логичны. Человек, утверждает он, — это «существо, подлежащее учению», «для того, чтобы ходить, стоять, сидеть, работать руками, он нуждается в учении». Необходимость образования обуславливает и важность школ. Коменский призывает сделать их по-настоящему *демократическими*, доступными для всех слоев населения, мальчиков и девочек, с разумными порядками, мастерскими гуманности, а не застенками для умов. Школе нужна дисциплина, но это порядок не ударов и воплей, а бдительности и внимательности.

Свою систему школ Коменский соотносит с четырьмя ступенями в жизни человека, длительность каждой шесть лет: детство, отрочество, юношество и зрелое юношество. Отсюда и четыре типа школы: материнская (в каждом доме), народная или школа родного языка (в каждой общине), гимназия или латинская школа (в каждом городе), университет или академия (в каждой стране или провинции). В низших школах все изучается в более общем виде, в высших — больше в частностях и подробностях. Но на каждой ступени образование должно быть приближено к жизни, практике и науке.

Главная цель школы, по Коменскому, — сделать из детей воистину настоящих людей, из христиан — воистину (настоящих) христиан. Для этого следует правильно владеть языком, быть мудрым умом, искусным в работах, образованным в правах, благочестивым.

Сущность правильного обучения юношества — не в наполнении голов заимствованными суждениями, а в том, чтобы помочь открыть понимание вещей. Тогда, утверждает Коменский, обучение превратится в живой источник, из которого потечут ручьи знания. Велики заслуги Коменского перед педагогикой. Он заложил ее научные основы, отстаивал демократические принципы организации школ, создал классно-урочную систему, теорию дидактики.

Установка Я. А. Коменского на переустройство мира и человека, изменение всех главных социальных институтов на основе равноправия, правильного соотношения между свободой и порядком; идеи «пансофии» (обучения всех всему и везде) и «панпедии» (универсального воспитания и обучения человека в «школе жизни» на всех этапах его жизни, включая и «школу старости») считались в то время утопическими и были по достоинству оценены лишь в XX в.

Открытия Коменского пережили века, явились основой ряда новых направлений в педагогике, находят широкое применение и в нынешних системах образования. И хотя кое-что из этих открытий в современных условиях стало спорным и даже устаревшим, лучшее педагогика находит пока с трудом.



ДЖОН ЛОКК
(1632—1704),
философ и просветитель,
Англия

Сын провинциального адвоката, участника буржуазной революции на стороне парламента. Образование получил в Вестминстерской грамматической школе и Оксфордском университете, из которых вынес отвращение к схоластическому обучению. Самостоятельно изучил философию Бэкона, Декарта, естествознание, медицину. Преподавал в Оксфорде греческий язык и риторику, служил секретарем и воспитателем детей видного политического деятеля, вместе с ним находился в изгнании в Европе, где занимался научной и педагогической деятельностью. После переворота 1688 г. возвращается в Англию и издает свой знаменитый труд «Мысли о воспитании», положивший *начало английской научной педагогике*.

Педагогическая теория Локка исходила из его философии, где он разделял идеи материализма и идеализма, политической приверженности буржуазии, новому дворянству. Дал свое философское обоснование проблеме происхождения знания, выступив против *теории «врожденных идей»*, угодной привилегированным сословиям феодального общества. Не отрицая роли наследственности, Локк утверждал, что «врожденных идей» нет, а душа ребенка — это *tabula rasa* («чистая доска»). Мы начинаем мыслить с того момента, как ощущение доставляет нам необходимый материал для этого. Не являются врожденными и нравственные качества. Как и знания, они результат определенных жизненных обстоятельств и, главным образом, воспитания. Благодаря последнему, по Локку, 9 человек из 10 становятся «тем, что они есть». Причем в системе «воспитание — образование» предпочтение отдавал воспитанию, формированию характера.

Социально-педагогические ценности Локка ориентированы на *семейное воспитание* с гувернером и домашними учителями. К школам он относился весьма критически. В проекте «О рабочих школах» предлагает создать за счет благотворительных фондов особые приюты-школы для бедных детей 3—14 лет, где они своим трудом окупали бы значительную часть стоимости содержания.

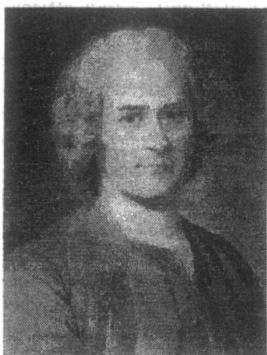
Цель воспитания, считал Локк, сформировать «джентльмена» — дельца, умеющего «вести свои дела толково и предусмотрительно», принадлежащего к высшим слоям общества. Джентльмен — человек добродетельный и деятельный, физически крепкий, умеющий владеть собой, обладающий ясной мыслью и жизненно необходимыми знаниями. Критерий добродетельности — полезность, поэтому добродетельная деятельность необходима для сохранения и процветания общества.

Локк религиозен, верит во всемогущество Бога, но цель воспитания все же связывает не с загробной, а с земной жизнью. Различает физическое, нравственное и умственное воспитание. Первое — основа всего последующего воспитания, обеспечивает «здоровый дух в здоровом теле». Разработал систему физического

воспитания в его сочетании с нравственным и умственным, формирующую настоящий характер, мужество, волю.

В нравственном воспитании необходимо, чтобы ребенок отказался от случайных поступков, капризов, вызванных желаниями, а следовал бы только своему разуму. Для этого с детьми нужно обращаться строго, но в меру, приучать к самообузданию и повиновению. Но не подавлять личность ребенка, воспитывать добрые привычки с помощью рассуждений, примеров, доводов, ласковыми словами. Подметил интересную закономерность: дети «раньше, чем мы думаем, начинают желать, чтобы с ними обращались, как с разумными существами» (как со взрослыми). Телесные наказания считал плохим средством воспитания, они ведут к притворству ребенка, портят его, поэтому применение наказания возможно только в крайнем случае. Награды и поощрения необходимы, но не как компенсация за выполнение долга, какой-либо обязанности, а за нечто более важное.

Педагогика Локка оказала значительное влияние на развитие социально-педагогической теории и практики в самой Англии, ее владениях и в других странах.



ЖАН-ЖАК РУССО

(1712—1778),

**философ, писатель, просветитель,
Франция**

Родился в Женеве в семье часовщика, систематического образования не получил. Ребенком отдан в ученики к граверу, но бежал от него, не выдержав побоев и голода, жил в Италии, Франции, Швейцарии, Англии, сменил немало профессий (лакей, учитель музыки, гувернер, секретарь и др.), очень много занимался самообразованием. Поворот в жизни Руссо произошел в 1749 г. : его сочинение на тему «Способствовал ли прогресс наук и искусств улучшению нравов?», предложенную Дижонской академией, признается блестящим и удостоивается высокой награды. Имя Руссо становится известным, а после других работ и особенно «Эмиля» (1762) — знаменитым, хотя эта книга властями признана вредной и публично сожжена.

Идеи Руссо отвечали интересам тех, кто боролся с феодальными порядками, и прежде всего интересам мелкой буржуазии. В основе его мировоззрения лежали созданные им теории *естественного права, естественной религии и естественного воспитания*. Последняя сочеталась с идеей *свободного воспитания*, задача которого устранить вредное влияние на природу ребенка, не мешать ее полному развитию. Предлагаемое Руссо новое, естественное воспитание строилось на принципах природосообразности.

Свои социально-педагогические идеи Руссо рассказывает в «Эмиле». Сам автор предупреждает в предисловии, что он не называет свои методы воспитанием, скорее восстает против совершаемого ныне зла по отношению к детям и подчас высказывает мысли, напоминающие грезы мечтателя. Четыре книги «Эмиля» посвящены каждому из периодов воспитания «до 2 лет, с 2 до 12, с 12 до 15, с 15 до

20», а пятая — воспитание Софи, подруги Эмиля. Для «чистоты» эксперимента Эмилъ объявляется сиротой, им занимается гувернер, а все воспитание проходит вне испорченного богатством и властью общества, в единении с природой, в естественной среде.

До 2-х лет особое внимание уделяется физическому развитию ребенка, дается описание приемов, способов закалки ребенка. Эмилъ еще не ходит, на руках воспитателя он знакомится с окружающими предметами, тянется к ним, ломает игрушки. Дайте их ему, но не потакайте капризам. От 2 до 12 лет — период «сна разума». Не следует заставлять Эмиля заучивать сказки, рассуждать, читать ему наставления. Хорошо бы до 12 лет ему вообще не знать книг. Эмилъ по-прежнему укрепляет здоровье, а его познание ограничивается самостоятельным измерением, взвешиванием, сравнением.

Отвергая наказание, Руссо выдвигает принцип *«естественных последствий»*. С 12 до 15 лет — период умственного и трудового воспитания. Эмилъ крепок, самостоятелен, хорошо ориентируется в окружающем мире. Критерии при выборе предметов — интерес ребенка и необходимость знания природы. Эмилъ увлечен географией, природоведением, астрономией, он талантливый ученик, ребенок-исследователь. Сам открывает научные истины, изобретает компас, изготавливает различные приборы.

Цель достигнута: у Эмиля голова философа, а руки ремесленника, он уважает человека труда, подготовлен к жизни. С 15 лет наступает «период бурь и страстей». Руссо возвращает Эмиля в общество, где завершается его нравственное воспитание. Развращенный мир юноше не страшен, он закален от пороков и соблазнов, еще больше укрепляется в своих убеждениях.

С 17 лет юноша знакомится с религией в ее «естественном» варианте. Эмилъ возмужал, его пора женить. Невеста Софи также прошла через нужное воспитание, соответствующее назначению женщины. Ее «естественное состояние» — *зависимость от мужчины*, его воли, желаний. Никаких серьезных умственных занятий, отсутствие личного мнения и даже собственной религии. Женщине следует заботиться о собственном здоровье и здоровье детей, воспитывать мужчин в молодости, нравиться им, делать их жизнь приятной, быть кроткой, не болтливой, знать тонкости хозяйства.

В целом педагогическая концепция Руссо утопична, в ней немало искусственного, ошибочного во взглядах на воспитание и особенно в дидактике. К тому же эта концепция рассчитана на систему: один воспитатель — один воспитанник. И все же социально-педагогическая концепция Руссо оказала глубокое и длительное влияние на развитие педагогики и ее социальных начал.



ШАРЛЬ ЛУИ МОНТЕСКЬЁ
(1689—1755),
писатель, правовед, философ,
Франция

Родился в замке Лабред близ Бордо 18 января 1689 г. в семье Жака де Секонда, барона де Лабред. Получил образование в коллеже ораторианцев в Жюйи близ Парижа, а затем, как и приличествовало выходцу из парламентского «дворянства мантии», начал изучать право в Бордосском университете и стал адвокатом в 1708 г.

После смерти отца в 1713 г. Монтескьё, известный до этого как де Лабред, получил пост советника (или судьи) в парламенте Бордо. Вскоре он женился, был избран членом Бордосской академии и после смерти дяди в 1716 г. получил титул барона де Монтескьё и наследственный пост заместителя председателя парламента Бордо (до революции парламентом во Франции назывался высший судебный, а не законодательный, как в Англии, орган). Монтескьё, однако, мало интересовала карьера профессионального юриста. Позднее он заметил, что его занимали идеи, стоявшие за существующими законами, медленное развитие социальных институтов и принципы права. Поэтому десять лет спустя, в 1726 г., он с радостью продал свою должность, что вполне соответствовало принятым в то время обычаям.

В молодости Монтескьё занимался естественнонаучными экспериментами и представил их результаты в Бордосскую академию. Среди них были наблюдения за сокращением тканей животных при охлаждении и их расширением при нагревании. Позднее эти эксперименты легли в основу заключений философа о глубоком влиянии климата на человека и, следовательно, на общественные институты.

Завоевав симпатии широкой читающей публики в 1721 г. живой сатирой на французское общество — «Персидскими письмами», в 1728 г. Монтескьё был избран членом Французской академии (после некоторых колебаний академиков). В том же году он отправился в путешествие по Австрии, Италии, небольшим германским княжествам вдоль Рейна, Голландии. Большое значение имело его пребывание в течение полутора лет в Англии. Здесь он посещал сессии палаты общин, наблюдая с радостным удивлением открытую критику правительственной политики, которая была разрешена оппозиционным партиям в парламенте и газетах. Такая свобода была невозможна при абсолютной монархии в его родной Франции, как и почти везде в мире в то время.

Вся жизнь Монтескьё была посвящена почти целиком чтению, размышлениям и медленной, тщательной работе над своими сочинениями. В огромной библиотеке в Лабреде он изо дня в день сидел перед камином, читая или медленно диктуя секретарю. Обладая замкнутым характером, позволяя себе открытость лишь среди друзей, Монтескьё иногда появлялся в парижских салонах, стоя в стороне и наблюдая за разнообразием человеческих типов. Истощенный многолетними исследованиями и сочинительством, почти слепой от катаракты, однако завоевавший

славу и закончивший свой великий труд, Монтескьё умер в Париже 10 февраля 1755 г.



МАРИ ЖАН АНТУАН НИКОЛА КОНДОРСЕ
(1743—1794),
писатель, ученый-математик
и политический деятель,
Франция

Н. Кондорсе по настоянию дяди-прелата на 9-м году поступил в иезуитскую школу в Реймсе. Заметив в нем склонность к духовному поприщу, родные поспешили отдать его в Наваррский колледж, чтобы посвятить его военной карьере.

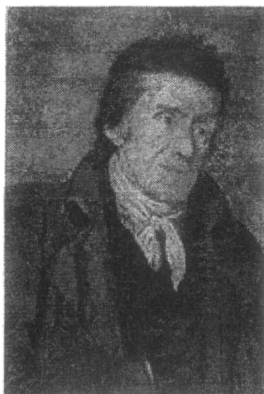
Но Кондорсе предпочел занятия наукой. В 1769 г. Кондорсе избран секретарем Академии за свои работы биографического характера. Беспристрастие, мастерская обрисовка главных черт характера, рассмотрение деятельности замечательных людей в связи с историей человеческого ума — вот главные достоинства этих биографий. Лучшими биографиями, написанными Кондорсе, являются биографии Тюрго и Вольтера.

В начале своей деятельности Кондорсе занимался преимущественно математическими науками, но уделял внимание также вопросам справедливости и нравственности, занимавшим его ум еще в детстве. Кондорсе отличался добротой и сдержанностью в выражении своих чувств, что дало повод Д'Аламберу сказать о нем: «Это — вулкан, покрытый снегом».

Другой отличительной чертой его характера было полное отсутствие тщеславия и честолюбия. Всегда снисходительный к другим, мягкий, деликатный, он, однако, умел говорить правду, был беспристрастен в своих приговорах даже по отношению к друзьям. Таким был он, например, в своих сношениях с Вольтером, знакомство с которым у него началось с 1770 г. и перешло затем в дружбу, продолжавшуюся до самой смерти Вольтера. Эта дружба отвлекла Кондорсе от его прежних работ и возбудила в нем желание заниматься литературой. В 1774 г. он написал и издал анонимно «Письмо теолога» к автору «Словаря трех веков», которое современниками было приписано Вольтеру — доказательство достоинств этого произведения.

Работая вместе с Тюрго над разрешением некоторых политико-экономических вопросов, он принимал деятельное участие и в его борьбе с современниками, стараясь путем печати выяснить свои и его взгляды на важнейшие вопросы. В сочинениях этого периода («Письмо земледельца из Пикардии к протекционисту», «Рассуждение о хлебной торговле», «Биография Тюрго», «Рассуждения о барщине» и др.) он развивал мысли о праве каждого человека свободно располагать своим умственным и физическим трудом, о свободе торговли хлебом, о правильном вознаграждении рабочих, о реформе уголовного суда, свободе печати, об уничтожении крепостного права и пр. , и везде являлся сторонником взглядов школы физиократов.

В 1787 г. Кондорсе женился на г-же де-Груши. Приблизительно в это же время Кондорсе, убедившись, что монархия не может и не хочет помочь народу в его бедствиях, перешел на сторону Республики.



ИОГАН ГЕНРИХ ПЕСТАЛОЦЦИ
(1746—1827),
педагог,
Швейцария

Песталоцци родился в семье глазного врача. Он рано лишился отца и воспитывался матерью. В школе он считался неспособным учеником и был предметом насмешек своих товарищей. Поступая в университет, Песталоцци видел себя богословом. Однако вскоре он начинает задумываться о нуждах народа, о том, как ему помочь. Чтобы стать ближе к народу, он решил заняться юриспруденцией, но потом становится агрономом. Чтение «Эмиля» Руссо оказало на Песталоцци особое влияние. Обладая замечательным мягким характером, чувствительный и отзывчивый к людскому горю, Песталоцци эмоционально воспринимал окружающий мир. Закончив университет, он приобрел небольшое имение Нейгоф. Там он собирался провести в жизнь некоторые преобразования в области земледелия и приобщить к ним окрестных крестьян. Однако у Песталоцци не оказалось выдающихся способностей для хозяйственной деятельности, его опыты не дали ожидаемых результатов и значительно подорвали материальное положение Песталоцци. В это время он приходит к убеждению, что больше всего в его помощи нуждаются крестьянские дети, остающиеся без присмотра и воспитания.

Благодаря поддержке местной общины и добрых людей Песталоцци собрал у себя около 50 детей, которым он самоотверженно посвятил все свои силы и материальные средства, обучая их летом полевым работам, а зимой — ремеслу. Но и это начинание постигла неудача. Как только крестьянские дети получали у Песталоцци приличную одежду, родители уводили детей и забирали себе деньги, которые зарабатывали дети. Песталоцци закрыл школу, на ее содержание у него не хватало средств. В 1780 г. Песталоцци написал небольшое сочинение под названием «Досуги отшельника», представлявшее собой сборник афоризмов. Оно было встречено читателями прохладно. Но именно в нем Песталоцци излагает свои взгляды, которые будет развивать впоследствии. Большой успех имели «Лингард и Гертруда, книга для народа» (1781). Это рассказ о том, как простая умная и уважаемая в своей деревне крестьянка, умело воспитывая своих детей, убедила односельчан открыть в деревне школу. От неопределенных и пылких мечтаний Песталоцци переходит к суровой прозе жизни: «заткнуть дыру, из которой текут народные бедствия» можно только тогда, когда поднимется уровень образования народа. Но поскольку у народа нет ни средств, ни сил для обустройства большого количества школ, то образование, по убеждению Песталоцци, должно быть передано

матерям. Для облегчения этой задачи матерей необходимо снабдить специальным руководством, которое и было написано Песталоцци.

К старости Песталоцци пришлось вернуться к своей педагогической деятельности. Швейцарское правительство, некоторые члены которого симпатизировали Песталоцци, предоставило ему полуразрушенные войной здания монастыря урсулинок в Станце. Песталоцци снова собрал вокруг себя детей, оставшихся после войны без присмотра. Не имея помощников, Песталоцци сам справлялся с сотней не самых примерных детей. Принимал детей больных, голодных, в лохмотьях, забитых и дерзких. Жизнь в приютах организовывал по *принципу семьи*, выхаживал детей отеческой заботой и терпением. Песталоцци был начальником учебного заведения, учителем, казначеем, дворником и даже сиделкой в одном лице. Преодолевать все трудности ему помогли сердечность и душевная отзывчивость. Старшие дети вскоре стали помощниками Песталоцци. Они отвечали взаимностью, но он был вынужден расстаться с ними: не было средств на содержание приютов (если первый просуществовал 6 лет, то второй только 5 месяцев). Попытки Песталоцци соединить обучение с производительным трудом и продержаться за счет того, что дети заработают сами, не удалось. В трудном материальном положении оказался и он сам, бедствовала его семья.

Некоторое время спустя Песталоцци удалось открыть школу в Бургдорфе, которая была впоследствии переведена в Ивердон. Там известность Песталоцци достигает своей вершины. В Бургдорфе и Ивердоне появлялось много людей, желавших воочию убедиться в целесообразности приемов Песталоцци. Император Александр I также интересовался деятельностью Песталоцци, виделся с ним и отнесся к нему весьма милостиво. Последние годы жизни принесли Песталоцци большое огорчение: его помощники по Ивердону перессорились, Песталоцци вынужден был покинуть основанное им заведение и вскоре умер в своем поместье Нейгоф.

В чем суть социальной педагогики Песталоцци? Цель воспитания он видел в *развитии природных способностей человека*, их совершенствовании. Как и Руссо, обращался к природосообразности, но не рассматривал природу ребенка романтически, а считал необходимым помогать этой природе в ее самореализации. Песталоцци отвергал методы воспитания, при которых дети отрывались от общения с природой, на длительный срок ввергались в мертвый для них мир букв и чужих слов, в обстановку, когда ребенок останавливается в своем развитии. Воспитание, по его мнению, начинается с первого дня жизни, и здесь исключительно велика роль матери. Педагогам следует научить мать, любую крестьянку, самую простую женщину правильным и доступным методам и средствам воспитания. Все силы ребенка должны развиваться естественным путем, не подвергаясь влиянию чуждой среды. И всегда следует помнить, что естественное развитие происходит постепенно. Таким же путем обязано следовать воспитание.

Важное место в педагогике Песталоцци занимает его *теория элементарного образования*, ориентированная, по сути, на всестороннее воспитание, включающее умственное, нравственное, физическое, эстетическое.

В семье, утверждал Песталоцци, заложены истоки нравственного воспитания. Все начинается с естественной любви ребенка к своей матери, затем любовь переносится на других членов семьи, окружающих людей, и, наконец, на все челове-

ство. Нравственное поведение закрепляется в действиях, поэтому школе следует избавиться от изощренной словесной морали и стать большой семьей, в которой учитель должен уподобиться любящему родителю. Поступкам учащихся лучше всего противостоит метод естественных воздействий: забывчивого ученика лишь один раз сделать дежурным, ленивого — заставить еще раз принести дрова и т. д.

Песталоцци исключительно много сделал для развития *народной (начальной) школы*. Обогастил содержание обучения в ней, введя занятия по географии, естествознанию, элементарной геометрии, рисованию. Добивался, чтобы задачей воспитания в народной школе стало развитие духовных сил и способностей ребенка в соответствии с природной сообразительностью. Подготовил много учителей, приобщил их к теории элементарного образования, вооружил своими методиками. В результате уровень народных школ Швейцарии значительно поднялся, ее опыт изучали и перенимали в других странах. Плодотворная деятельность Песталоцци в области семейного и трудового воспитания, изучения личности ребенка, создание приютов содействовала появлению новых направлений в педагогике. Яркая и личность самого Песталоцци, столь самоотверженно отдававшего себя, свой профессиональный талант детям, школе, народу.



РОБЕРТ ОУЭН
(1771 — 1858),
философ, педагог, социалист,
Англия

Из бедной семьи. Обладал большими способностями, много занимался самообразованием, преуспел в предпринимательстве, стал богатым владельцем бумагопрядильной фабрики в Нью-Лэнacre (Шотландия), где в ужасных условиях трудились и жили 2 500 рабочих и их семьи. Разделял взгляды Гельвеция и Дидро о *зависимости характера людей от среды* и полагал, что, изменив неразумные условия и правильно организовав воспитание, можно создать «рациональный характер» и искоренить нищету и общественные беды. Такой была основная и исходная посылка Оуэна.

В ходе социально-педагогических экспериментов, которые он начал как филантроп, Оуэн значительно улучшил условия труда и жизни своих рабочих, сократил рабочий день с 14 — 16 до 10, 5 часов, повысил заработную плату, построил хорошие жилища, открыл культурно-просветительные учреждения и организовал рациональное воспитание, создав «школу» для малышей с яслями и площадкой для игр. С 6 до 10 лет дети рабочих учились в начальной школе, а после 10 лет, трудясь на фабрике, посещали вечернюю школу. Всю эту систему воспитательных учреждений Оуэн назвал «Новым институтом для образования человеческого характера». Здесь же читались лекции для взрослых, проводились различные культурные мероприятия.

Необычными для того времени были в «Институте» и методы воспитания. С малышами занимались не обычные учителя, а молодые ткачи и работница, к кото-

рым, как заметил Оуэн, тянулись дети, а те, в свою очередь, относились к ним с лаской и терпением. В детях воспитывали честность, уважение к товарищам, приветливость, доброту. Обучение стало светским, ученики овладевали доступными для них научными знаниями, их учили самостоятельно мыслить. Осуществлялось трудовое воспитание. До 10 лет дети приучались к труду по домоводству, а с 10-летнего возраста их обучение сочеталось с производительным индустриальным трудом.

Нью-Лэнарк преобразился, стал местом, где пьянство, преступления, полиция, уголовный суд, даже благотворительность, стали редкими явлениями. Знаменитым сделался и «Новый институт». Однако к 1817 г. Оуэн осознает, что филантропия не улучшает общество в целом, и меняет свои взгляды, становится социалистом. Считает, что к совершенному обществу, коммунизму, можно прийти мирным путем, создавая повсеместно коммунистические колонии, кооперативы и обращаясь к правильному воспитанию.

Первую такую колонию Оуэн решил создать сам, что и сделал в 1825 г. в Америке. В колонии «Новая гармония» — общественная собственность, коллективный труд, равное распределение, школы, в которых Оуэн использовал многое из своего прежнего опыта и где развивали умственные способности детей, стремились дать нужное физическое, трудовое, нравственное воспитание в духе идеалов социализма. Колония продержалась 3 года. Опыт Оуэна не удался. В 1828 г. он возвращается в Англию, связывает свою судьбу с рабочим движением. Со своими сторонниками пропагандирует идеи социализма в рабочей среде, создает просветительные учреждения, издает научно-популярную литературу, выступает против религии. Деятельность Оуэна содействовала развитию в Англии рабочего движения (чартизма), выдвигавшего требования в области образования и школьной политики.

Как и многие другие педагоги-мыслители, Оуэн переоценивал роль воспитания, допускал другие ошибки социально-педагогического характера. И все же его эксперименты интересны и поучительны. Он впервые в мире создал учреждения по дошкольному воспитанию, где педагоги широко применяли игры, заботились о физическом и эстетическом здоровье детей. Его заслуга и в том, что в теории и на практике он обращался к проблеме коллективизма в воспитании.



ФРИДРИХ АДЛЬФ ВИЛЬГЕЛЬМ ДИСТЕРВЕГ
(1790—1866),
педагог-демократ,
Германия

Родился в Вестфалии, в семье юриста. Учился в латинской школе, в каникулы любил странствовать, заводить знакомство, познавать новое. Завершал образование в Герборнском и Тюбингенском университетах, где изучал богословие. Идеи Песталоцци побудили его стать педагогом. Работал домашним и школьным учителем, директором учительских семинарий, в том числе Берлинской, которая стала при

Дистервег центром образования учителей Германии. За стремление реформировать школу был уволен, но продолжал участвовать в общественно-педагогическом движении, издавал «Педагогический ежегодник».

Дистервег удачно сочетал теоретическую и практическую трудовую деятельность, творчески обращаясь к трудам Коменского, Руссо, Песталоцци, других выдающихся педагогов. Как и они, главным в воспитании считал *принцип природосообразности*. Его нужно соотносить с современным состоянием общества, утверждал Дистервег, и выдвигал идею *общечеловеческого воспитания*, противопоставлял ее сословной и шовинистской направленности воспитания, столь чуждой природе человека. Школа должна воспитывать гуманных, добродетельных и широко образованных людей — граждан, а не «истинных пруссаков». Стало крылатым изречение Дистервега: «Говори и думай: человек — мое имя, немец — прозвище». Воспитатель не ответственен, кем станет ребенок — математиком, техником или музыкантом. Его дело только следовать природе ребенка, формировать не специальные, а общечеловеческие качества (ум, чувство, волю, память, воображение, внимание, дар слова и др.) Решению этих задач служат также принципы культуросообразности и самодеятельности. Невозможно образовать и развить человека без его собственного в этом участия, деятельности и усилий. Воспитание для него, считал Дистервег, оканчивается, как только он почувствует желание и силу продолжать самообразование и поймет, что для этого нужно делать. Принципы воспитания Дистервег связывал с дидактикой *развивающего обучения*, одним из основоположников которой он является. Определил ее исходное положение («Воспитывать значит возбуждать»).

Учителю Дистервег отводил решающую роль в воспитании и обучении, утверждал, что чаще всего школы находятся в упадке по вине самих учителей, и предлагал соответствующие правила из своей дидактики. Вот некоторые из них: вести обучение обдуманно и энергично, чтобы на уроке царила атмосфера бодрости, стараться сделать преподавание увлекательным, тщательно следить за речью учащихся, чтобы они правильно произносили выученное, вести воспитательную работу на уроке, возбуждать рвение учащихся, приучать их к труду, внушать любовь к учению, следовать принципу: «Плохой учитель сообщает истину, хороший учит ее находить», радоваться за себя и своих учеников их развитию, их подвижности и т. д. Каждое из дидактических правил Дистервег комментировал. Учителю же советовал никогда не останавливаться в собственном образовании, так как оно и само постоянно развивается. Поэтому нужно заниматься самообразованием, общаться с коллегами по работе, постоянно возвращаться к лучшим книгам мировой педагогической литературы. Теория, которой учитель овладевает, неэффективна без живого понимания человеческой природы, опыта, такта. Истинный народный учитель, убежден Дистервег, принимает участие в общественной жизни, работе кружков и других учреждений, содействующих распространению культуры.

Дистервег — автор более 20 учебников по математике, географии, астрономии, немецкому языку и др. Всего же им написано более 200 работ, их главные идеи широко применялись, многие актуальны и сегодня.

Педагогические идеи Дистервега, его учебники оказали положительное влияние на развитие народного образования в Германии и получили распростра-

нение далеко за ее пределами. Передовые русские педагоги 60-х гг. XIX в. П. Г. Редкин, Н. Ф. Бунаков, Н. А. Корф, И. И. Паульсон высоко оценивали учение Дистервега.



ГЕРБАРТ СПЕНСЕР
(1820—1903),
философ, социолог,
Англия

Родился в Дерби (графство Дербишир) в семье учителя. Отказался от предложения получить образование в Кембридже (впоследствии отказался от должности профессора в лондонском Университетском колледже и от членства в Королевском обществе).

Был учителем, железнодорожным служащим, инженером, журналистом (помощником редактора в журнале «Экономист»). Был близко знаком с Дж. Элиот, Дж. Г. Льюисом, Т. Гексли, Дж. С. Миллем и Дж. Тиндалем, в последние годы жизни с Б. Вебб. Во время нескольких поездок во Францию встречался с О. Контом. В 1853 получил наследство и смог полностью посвятить себя занятиям философией и наукой.

Во взглядах Спенсера соединились эволюционизм, концепция философии как обобщения всех наук, а также другие идейные течения его времени. Отсутствие систематического образования и нежелание изучать труды предшественников привели к тому, что Спенсер черпал знания из тех источников, с которыми ему случилось познакомиться.

Ключом к его системе объединенной науки является работа «Основные начала», в первых главах которой утверждается, что мы ничего не можем знать о последней реальности. Это «непознаваемое» выходит за пределы научного исследования, а религия просто пользуется метафорой, чтобы хоть как-то его представить и иметь возможность поклоняться этой «вещи в себе». Во второй части труда излагается космическая теория эволюции (теория прогресса), которую Спенсер считает универсальным принципом, лежащим в основе всех областей знания и их суммирующим. В 1852 г., за семь лет до публикации «Происхождения видов» Ч. Дарвина, Спенсер написал статью «Гипотеза развития», в которой излагалась идея эволюции, во многом следовавшая теории Ламарка и К. Бэра. Впоследствии Спенсер признал естественный отбор как один из факторов эволюции (он автор термина «выживание наиболее приспособленных»). Отправляясь от фундаментальных законов физики и идеи изменения, Спенсер приходит к пониманию эволюции как «интеграции материи, сопровождаемой рассеянием движения, переводящей материю из неопределенной, бессвязной однородности в определенную, связную разнородность и производящей параллельно тому преобразование сохраняемого материею движения». Все вещи имеют общее происхождение, но через наследование черт, приобретенных в процессе адаптации к окружающей среде, происхо-

дит их дифференциация; когда процесс приспособления заканчивается, возникает связанная, упорядоченная Вселенная. В конечном итоге всякая вещь достигает состояния полной адаптированности к своему окружению, однако такое состояние неустойчиво. Поэтому последняя ступень в эволюции — не что иное, как первая ступень в процессе «рассеяния», за которым, после завершения цикла, вновь следует эволюция.

В 1858 г. Спенсер составил план сочинения, ставшего главным трудом его жизни, «Системы синтетической философии» (*A System of Synthetic Philosophy*), которое должно было включать 10 томов. Главные принципы «синтетической философии» Спенсера были сформулированы на самом первом этапе реализации его программы, в «Основных началах». В других томах давалась интерпретация в свете этих идей различных частных наук. В серию также вошли: «Принципы биологии» (*The Principles of Biology*, 2 vol. , 1864—1867); «Принципы психологии» (*The Principles of Psychology*, в одном томе — 1855, в 2-х томах — 1870—1872); «Принципы социологии» (*The Principles of Sociology*, 3 vol. , 1876—1896), «Принципы этики» (*The Principles of Ethics*, 2 vol. , 1892—1893).

Наибольшую научную ценность представляют его исследования по социологии, в том числе два других его трактата: «Социальная статика» (*Social Statics*, 1851) и «Социологические исследования» (*The Study of Sociology*, 1872) и восемь томов, содержащие систематизированные социологические данные, «Описательная социология» (*Descriptive Sociology*, 1873 — 1881 гг.). Спенсер — основатель «органической школы» в социологии. Общество, с его точки зрения, — это эволюционирующий организм, подобный живому организму, рассматриваемому биологической наукой. Общества могут организовывать и контролировать свои собственные процессы адаптации, и тогда они развиваются в направлении милитаристских режимов; они также могут позволить свободную и пластичную адаптацию и тогда превращаются в промышленно развитые государства.

Лежащий в основе этой философии принцип индивидуализма ясно изложен в «Принципах этики»: «Каждый человек волен делать то, что желает, если не нарушает при этом равную свободу любого другого человека».

Социальная эволюция является процессом возрастающей «индивидуализации». В «Автобиографии» предстает как ультраиндивидуалист по характеру и происхождению, человек, отличающийся необычайной самодисциплиной и трудолюбием, однако почти лишенный чувства юмора и романтических устремлений. Умер Спенсер в Брайтоне 8 декабря 1903.

Выступал против революций и резко отрицательно относился к социалистическим идеям. Считал, что человеческое общество, как и органический мир, развивается постепенно, эволюционно. Был открытым противником образования для малоимущих слоев населения, считал демократизацию образования вредной.



ПАУЛЬ НАТОРП
(1854—1924),
педагог, философ,
Германия

С 1871 г. изучал в Берлинском университете музыку, историю и классическую филологию, затем изучал филологию у Г. Узенера в Бонне, с 1874 г. — в Страсбурге, где в 1876 г. сдал государственный экзамен и защитил диссертацию по истории Пелопоннесской войны. В эти годы увлечен Брамсом, Шуманом, Бахом, Бетховеном, в особенности Вагнером. Пишет собственные музыкальные сочинения, испытывая ужасные мучения от невозможности выбрать между наукой и музыкой. В конце концов обратился за советом к И. Брамсу (1875), чей ответ его «порядочно расстроил». Наряду с музыкой увлекается математикой.

Философское образование получил в Страсбурге у Эрнста Лааса, философа-позитивиста и автора работы «Кантовские аналогии опыта» (1876), в те же годы открыл для себя неокантианскую философию Ланге и Когена.

С 1880 г. — в Марбурге, где в 1881 г. защитил докторскую диссертацию по философии «Теория познания Декарта. К предистории критицизма».

С 1885 г. экстраординарный, а с 1893 г. ординарный профессор философии и педагогики Марбургского университета. Занимал эту должность до выхода на пенсию в 1922 г.

Пауль Наторп — один из основоположников социальной педагогики. В своей работе он опирался на богатое педагогическое наследие и считал себя последователем Песталоцци. Наторп, пожалуй, первым ввел термин «*социальная педагогика*», пытался определить ее сущность, понятия, категории. В 1899 г. Наторп опубликовал книгу «Социальная педагогика», которая была переведена на другие языки, в том числе и на русский. В дореволюционном словаре братьев Гранат эта наука названа «*социальной педагогикой Наторпа*». Вот выдержки из трудов ученого о социальной педагогике: «Социальные условия образования и образовательные условия социальной жизни — вот тема этой науки»; «...понятие социальной педагогики выражает принципиальное признание того факта, что воспитание индивидуума во всех существующих отношениях обусловлено социальными причинами».

Как и Песталоцци, Наторп придавал огромное значение *семейному воспитанию*. Чтобы оно было эффективным, нужно помогать семье, для этого необходим квалифицированный специалист, знакомый с *особенностями воспитания* в этой семье и умеющий связать их со школьной и внешней деятельностью ребенка. Имя такого специалиста — *социальный педагог*, и в семью он приходит из школы — главного звена социального воспитания. Наторп обратил внимание и на необходимость научного изучения ребенка. Именно здесь социальная педагогика обретает союзницу — педологию.

Глава

5

Социальная педагогика за рубежом в Новейшее время (XX в. — до наших дней)

5.1. Развитие социально-педагогической теории и практики в Европе и Америке в первой половине XX в.

В первой половине XX столетия в мировой педагогике, в том числе и социальной, происходили существенные сдвиги. Этому способствовали многие факторы: возрастающий объем знаний, умений, навыков, которые должны были усвоить учащиеся, результаты исследований о природе детства, опыт экспериментальных учебных заведений. Наблюдается тенденция к институционализации педагогики. Заметно выросло число педагогических центров (кафедры, лаборатории, научно-исследовательские учреждения). Умножались и усиливались контакты педагогов в национальном и международном масштабе. Среди международных педагогических организаций, учрежденных в это время, можно назвать Лигу нового воспитания и Международное бюро просвещения. В отдельных странах действовали национальные педагогические объединения: Прогрессивная ассоциация народного образования (США), Общество имени Бине (Франция) и пр.

В этот период безжалостной критике подверглась существующая система образования. По мнению прогрессивных педагогов, школа не соответствовала уровню производства, науки и культуры, не отвечала потребностям подрастающего поколения, нуждавшегося в качественно иной подготовке. Потребность в обновлении школы и педагогики становилась все более очевидной и актуальной.

Незыблемые до того теории, прежде всего гербартианство, спенсеризм, оказались под вопросом. Направленные главным образом на формирование культуры мышления, эти традиционные концепции предусматривали первостепенную роль учителя в процессе обучения и воспитания. Такая установка лишала учащихся самостоятельности, ограничивая их инициативу регламентированием¹⁶¹.

¹⁶¹ Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли. С. 288.

Первая половина XX столетия прошла под знаком противостояния тоталитарных и демократических режимов, что отразилось на эволюции школы и педагогической мысли. В период между двумя мировыми войнами значительно усилилось внимание к проблемам воспитания подрастающего поколения в духе социальной активности и преданности своей Родине. В некоторых странах, таких, как Германия и Италия, повышенное внимание к этим проблемам способствовало разрушению практически всех демократических и гуманистических идеалов воспитания.

С начала XX в. начинается третий период в истории социальной педагогики — период ее развития как самостоятельной науки, который отнюдь нельзя назвать «безоблачным». До сих пор среди ученых разных стран ведутся дискуссии о том, какое место занимает социальная педагогика среди других педагогических наук; является ли она наукой или только областью практической деятельности; как соотносятся социальная педагогика и социальная работа и др.¹⁶²

Мы уже говорили в предыдущей главе о том, что уже на рубеже XX и XXI вв. в понимании социальной педагогики и ее задач выделилось два подхода. Представители первого подхода (К. Магер, П. Наторп) считают, что социальная педагогика особо выделяет социальную сторону в воспитании. Сторонники второй точки зрения утверждают, что она выступает как педагогическая помощь в определенных социальных условиях, ситуациях (А. Дистервег, Г. Ноль).

Немецкий философ и теоретик педагогики *Герман Ноль* (1879—1960) видел задачу социальной педагогики в экстренной помощи, которая необходима в том случае, если семья и школа не могут по каким-либо причинам выполнять свои функции. Позиция Г. Ноля, по сравнению с П. Наторпом, выглядела намного убедительнее, конкретнее и практичнее. Его идеи нашли отражение в принятом в 1922 г. законе о благотворительной деятельности — это был первый государственный документ в Германии, который регулировал воспитание молодежи вне школы.

Заслуга Г. Ноля состояла в том, что он так изложил понятие социальной педагогики, что стало возможным объединение достижений теорий, исследований и образования. Социальная педагогика заняла свое прочное место как самостоятельная наука и была отграничена от социальной работы. С тех пор социальная педагогика стала на практике «педагогикой экстренных случаев», которая должна была восполнять существующие в семье и школе пробелы по воспитанию молодежи. Большое значение Ноль придавал жизненному опыту ребенка и считал главным для воспитателя умение его анализировать. Сила человека, по Нолю, в богатстве жизненно-

¹⁶² История социальной педагогики / под ред. М. А. Галагузовой. С. 79.

го опыта, который должен быть в школе упорядочен, систематизирован, понятийно расчленен. К решению этих задач сводится проблема обучения. Концепции Ноля оказали большое влияние на развитие педагогики в Германии¹⁶³.

Гертруда Боймер (1873—1954), одна из представительниц второго направления, в отличие от сторонников первой точки зрения, считала социальную педагогику не принципом, а составной частью педагогики. Все, что не относится к воспитанию в семье и школе, есть проблема социальной педагогики.

Развивая понятие беспризорности, *К. Молленгауэр* отмечал, что, если отдельные общественные институты не в состоянии решить эту проблему ребенка, то возникает необходимость создания третьего пространства воспитания (кроме семьи и школы) — государственной помощи. При этом социальная педагогика, считал он, должна иметь дело не с передачей культурного содержания, а исключительно с решением проблем, возникающих в процессе развития и включения в общество подрастающего поколения.

В первой половине XX в. по-прежнему сильным было влияние философии на развитие социальной педагогики. Заметным представителем философской доктрины воспитания в этот период был французский ученый и писатель *Ж.-П. Сартр* (1905—1980) — один из лидеров экзистенциалистской педагогики. Он исповедовал идеал одухотворенного, мыслящего человека.

Формирование человека связывалось прежде всего со свободным сознательным выбором им цели. Сартр оценивал влияние внешних факторов на «экзистенцию» ребенка как крайне незначительное и наиболее эффективным считал самовоспитание («человек есть лишь то, что сам из себя делает»). Экзистенциализм исходит из признания уникальности личности, ее независимости от каких-либо внешних детерминант, самоактивности в процессе личностного роста. Вследствие этого экзистенциалисты невысоко оценивают роль воспитания и воспитателя. Функции их сводятся к тому, чтобы помочь личности осознать свое несовершенство, развитие же личности — результат ее борьбы с обстоятельствами и конкретного выбора, который она осуществляет в пограничных ситуациях. Коллектив, общество рассматриваются экзистенциалистами как факторы, препятствующие формированию индивидуальности.

По мнению философов-экзистенциалистов, наилучшие условия для развития индивидуальности ребенок получает в семье, тогда как школа способствует стандартизации личности, конформизму, утрате индивиду-

¹⁶³ Герман Ноль. URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Ноль,_Герман

альности. Основным методом воспитания является метод свободного диалога, маевтики, идущей еще от Сократа¹⁶⁴.

Другой крупный теоретик воспитания — Ален (Эмиль Шартье) (1868 — 1951) — был знатоком и поклонником античной и классической западной философии XIX в. Ален предлагал учитывать в воспитании процесс взросления личности. Ведущими факторами воспитания он считал окружающий мир и самостоятельную, свободную деятельность: «Человек и бог сливаются в свободном человеке»¹⁶⁵. Воспитание Ален определял как переход личности из состояния детства в положение хозяина собственной судьбы («самоосвобождение»). Почти все проступки ребенка и подростка связаны со стремлением «вырваться из детства». Это стремление сопровождается переходом от примитивного мышления к мышлению критическому. На этом пути детскость постепенно уступает место зрелости, и поэтому неверно видеть в каждом детском проступке шалость, которую надо непременно пресечь.

Подчеркивая воспитательные функции школы, Ален настаивал на изучении самого ребенка. Только в этом случае можно руководить его развитием. Ален советовал изучать ребенка, не прибегая к специальным методикам — «краешком глаза». Он обращал внимание на качественное своеобразие детского мышления, в частности повышенную эмоциональность, что следовало учитывать при воспитании чувств и характера. Ален формулировал идею двойной функции воспитания — это одновременно подготовка к жизни и участие в самой жизни. Выполнение такой функции виделось в точном соотношении предъявляемых к ребенку требований с его наличными силами¹⁶⁶.

Ален выдвинул концепцию строгого воспитания. Согласно этой концепции, школьник должен понимать, что всякий результат зависит в основном от его собственных усилий. Сочетая принуждение и подражание, строгое воспитание в то же время исключает бездумное подчинение. Индивидуальность нельзя сформировать одним лишь подражанием и принуждением, которые воспитывают робота — подобие человека. Ален осуждал жесткое наказание. Наказывая ребенка, педагог должен дать понять, что действует не от своего имени, а как «посол взрослых» с их ценностями и нормами. Наряду с требовательностью в педагоге должно присутствовать умение видеть в детях творцов. Размышляя о способах приобретения знаний, Ален считал, что если в начальной школе «главным компасом»

¹⁶⁴ Беляева Л. А. Философия воспитания как снова педагогической деятельности. С. 82.

¹⁶⁵ Ален (Эмиль Огюст Шартье). Афоризмы. URL: <http://letter.com.ua/sel.php?autor=51>

¹⁶⁶ Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли. С. 293.

обучения является наглядность, то в средней — методы, сориентированные на абстрактное мышление.

Ален верил в присущее от природы стремление человека к знаниям и считал необходимым учить на сложном, но доступном уровне. Учение он называет сложной работой, поэтому рекомендует сочетать элементы игры и принуждения, мост между которыми позволит превращать учебу из рутины в радостную привычку.

Задачи умственного развития выдвигал на первое место и *А. Н. Уайтхед*. Он предложил теорию ритмического умственного роста. По мнению мыслителя, интеллектуальное развитие соответствует возрастным этапам (циклам). В течение каждого возрастного этапа повторяются ритмы становления интеллекта: «романтики» (первого восприятия), «точности» (продумывания фактов), и «обобщения» (закрепления знания). Наиболее важным этапом умственного развития детей назывался возраст от 8 до 12—13 лет.

Уайтхед подчеркивал единство процесса умственного развития с чувственным восприятием, эмоциями. В связи с этим он отмечал важность самостоятельных открытий в процессе обучения.

В первой половине XX в. в философии воспитания получила распространение идея воспитания как духовно-исторической рекапитуляции (*В. Дильтей* — Германия, *Ф. Бюиссон* (1841—1932) — Франция и др.). Идея понималась как повторение в индивидуальном развитии каждого человека истории культурно-психологической эволюции человечества в целом.

Педагогика прагматизма, или прогрессивизма, получила особое развитие в США. Ее лидер *Джон Дьюи* (1859—1952) выступал за практическую направленность воспитания, предлагая решать его задачи посредством спонтанного развития ребенка: «Ребенок — это исходная точка, центр и конец всего. Надо иметь в виду его развитие, ибо лишь оно может служить мерилom воспитания». В книге «Демократия и образование» (1916) Дьюи утверждал, что истинное воспитание — «не есть что-то, налагаемое извне, а рост, развитие свойств и способностей, с которыми человек появляется на свет»¹⁶⁷.

Особенности социального воспитания в новых условиях изложены Дьюи в работе «Школа и общество», где он утверждал, что, поскольку воспитание детерминировано экономическим и социальным развитием общества, люди должны учиться жить в новых условиях. Большую роль в этом он отводил новой общественной школе, которая из «школы слушания» должна превратиться в «прагматическую школу».

¹⁶⁷ *Беляева Л. А.* Философия воспитания как основа педагогической деятельности. С. 77.

Именно в этой воспитывающей и обучающей среде дети гораздо успешнее смогут развивать личную активность, инициативу, чувство социального сотрудничества. Воспитание рассматривается как процесс адаптации индивида к среде, а критерием его успешности является достижение индивидом успеха, что как раз и свидетельствует о том, что индивид развил такие способности, которые позволили ему адекватно приспособиться к условиям общественной жизни и благодаря этому добиться успеха. Таким образом, общественно воспитать ребенка — значит помочь ему усвоить социальное значение его поступков.

Для достижения поставленной цели в центр школьной жизни необходимо поставить ручной труд, чтобы организовать активную, социальную по своей природе практическую работу детей. Многие идеи социального воспитания Дж. Дьюи получили широкое распространение не только в США, но и в странах Европы и Азии¹⁶⁸.

Д. Дьюи и его последователи (Э. Паркхерст, У. Килпатрик, Е. Коллингс и др.) полагали, что можно положительно повлиять на жизнь каждого человека, заботясь с детства о здоровье, отдыхе и карьере будущего семьянина и члена общества. Они рассматривали изучение специфики детства как путеводитель научной педагогики, предлагая сделать ребенка объектом интенсивного воздействия многообразных факторов формирования — экономических, научных, культурных, этических и пр.¹⁶⁹

По-своему интерпретировали идеи реформаторства германские педагоги: теоретики педагогики личности (Э. Вебер, Г. Гаудиг, Ф. Гансберг, Г. Шарпельманн и др.), воспитания посредством искусства (Э. Зальвюрк, А. Лихтварк и др.). Они рассматривали педагогический процесс как синхронное взаимодействие воспитанника и наставника, носящее творческий характер, исключающее подавление личности воспитанника и жесткую регламентацию. Идеологи педагогики личности исходили из цели формирования человека, способного преодолеть свою внутреннюю неустойчивость с помощью вечных ценностей, прежде всего религии и гражданственности. Э. Зальвюрк и А. Лихтварк видели свою задачу в реализации творческих возможностей детей, в частности, в области искусства, которая рассматривалась как важное условие нравственного формирования. Идеологи функциональной педагогики во Франции и Швейцарии (Э. Клапаред, А. Ферьер, С. Френе и др.) настаивали на внимании воспитателя к ребенку, детской игре как эффективному способу воспитания. Они считали необходимым отказаться от ориентации на «среднего ребенка», опираться в воспитании на интересы каждого школьника. Руководствуясь

¹⁶⁸ Джон Дьюи. URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Дьюи,_Джон

¹⁶⁹ Басов Н. Ф. История социальной педагогики. С. 157.

таким подходом, швейцарец Адольф Ферьер (1879—1960) предложил периодизацию развития ребенка и детских интересов — от бессистемных до целенаправленных.

Оппоненты традиционной педагогики выработали развернутые теоретические обоснования формирования целостной личности, выступающей как объект и субъект педагогического процесса. Ими была выдвинута программа гуманного, антиавторитарного воспитания.

Представители реформаторской педагогики сыграли заметную роль в обновлении дидактической теории.

Так, А. Лай выдвинул идею создания школы действия вместо школы учебной, опираясь на тезис о единстве восприятия, его умственной переработки и внешнего выражения, что должно составлять основные элементы обучения. Это положение А. Лай рассматривал, исходя из природы ребенка, т. е. как «реакции, моментальное приспособление к окружающим условиям»¹⁷⁰.

Альфред Бине, анализируя процесс обучения, исходил из утверждения, что ребенок хорошо усваивает только то, что его непосредственно касается. Бине выступал против традиции, согласно которой главным средством обучения является слово учителя, считая, что учащийся должен стать активным участником собственного образования. Он предложил организовывать процесс обучения в «гомогенных» классах, объединяющих учеников со сходными способностями и уровнями развития.

Представители реформаторской педагогики (Г. Кершенштейнер, Э. Шенкендорф — Германия, Д. Дьюи — США и др.) уделяли особое внимание трудовому обучению и воспитанию. При этом они проявляли разный подход. Роль трудового воспитания в становлении личности настоящего гражданина и патриота подчеркивал *Георг Кершенштейнер* (1854—1932). В докладе «Школа будущего — трудовая школа» изложил основные принципы организации такой школы: готовить детей, главным образом из народа, к будущей трудовой деятельности, причем основная цель — не сообщение знаний, а выработка у учащихся элементарных трудовых навыков и воспитание дисциплины поведения. Для детей только то имеет значение, чего они добиваются путем самостоятельности, поэтому в школу и должен быть введен ручной труд. При организации народной школы лучше всего было бы соединить преподавание с ручным трудом и изобразительно-иллюстративной деятельностью. Ручной труд вводился в школу как самостоятельный учебный предмет, сама организация обучения на ранних стадиях примыкала к игровой деятельности. В тесной связи концепции

¹⁷⁰ *История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века. С. 355.*

трудоу школы у Кершенштейнера выступала теория гражданского воспитания, изложенная им в работе «Понятие гражданского воспитания». В ней он рассматривал народную школу и армию как наиболее действенные государственные воспитательные институты, способные формировать у молодежи желание трудиться на благо Отечества и защищать его. Самое лучшее воспитание — то, которое делает самого воспитателя все более излишним. Цель общественной государственной школы — воспитать ценных граждан. Задачи общественной школы: помочь выбрать профессию, приучить смотреть на профессию как на службу. Смысл трудовой школы заключается в том, чтобы при минимуме научного материала выявить максимум умений, чтобы дети получали радость от труда. Кершенштейнер с 1883 г. работал в сфере образования, пытаясь свои теоретические разработки реализовать в практической деятельности.

Джон Дьюи рассматривал трудовое обучение и воспитание в школе не как профессиональную подготовку, а прежде всего как условие общего развития. Он видел в ручном труде средство «показать детям основные нужды общества и способы удовлетворения их». Для него было важно понимание труда как мотива и метода обучения. По мнению Дьюи, занятия по труду должны стать «центром, вокруг которого группируются научные занятия»¹⁷¹.

Представители нового воспитания считали, что обучение должно учитывать в первую очередь интересы учащихся, развивать самостоятельность и активность школьников.

Детischem реакционной идеологии оказалась в первой половине века фашистская педагогика. Главным очагом ее была нацистская Германия (Э. Крик, А. Боймлер, Г. Гюнтер и др.). Ее идеологи пытались обосновать расово-биологическую теорию воспитания, имеющую цель утвердить «избранность» и «превосходство» немецкой расы, проповедовали непрерываемый авторитаризм воспитания.

В начале XX в. продолжается процесс активного развития социально-педагогической практики. В 20—30-х гг. XX в. на Западе возникли новые очаги экспериментальной работы в сфере среднего образования. Образец такой работы — новая школа в Саммерхилле (Англия). *Александр Нилл*, организатор школы «Саммерхилл» в Англии, говорил: «Не бывает ленивых учеников, бывают скучные школы». Лозунгом школы была «абсолютная свобода» учащихся. Детям позволялось пропускать занятия, выбирать различные факультативы. При этом все учились с большой охотой и полной концентрацией внимания. Взрослые и дети собирались вместе по своей инициативе, что-то обсуждали, читали, играли, работали в мастерских.

¹⁷¹ Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли. С. 301.

В одно и то же время кто-то может изучать химию, математику или другой предмет, кто-то играть в шахматы, а кто-то заниматься обустройством общественной жизни. Но, как ни странно, свобода выбора вовсе не приводит к тому, что ученики делают лишь то, что им легко дается. Опыт показывает, что дети сами хотят знать свои сильные и слабые стороны и готовы упорно работать над собственным развитием. Формирование общественной личности было основной задачей школы в Саммерхилле. Для этого внедрялись различные формы воспитания: доверительные беседы учителя с учеником, школьное самоуправление. Даже младшие воспитанники «свободной школы» знали, что они и только они сами отвечают за свое образование. Взросление в условиях большой ответственности дает им уверенность в собственных способностях и силах. Александр Нилл писал, что «метод свободы срабатывает практически наверняка с детьми до 12 лет, но детям постарше нужно слишком много времени, чтобы оправиться от кормления знаниями с ложечки». Во многом придерживалась взглядов А. Нилла созданная в 1925 г. школа в Дартингтон-Холле (Англия).

В 1919 г. известного антропософа *Рудольфа Штайнера* пригласили помочь открыть школу для детей рабочих фабрики «Вальдорф-Астория» в Штутгарте. В ее основу были положены антропософские идеи, в частности, важность целостного взаимодействия телесных, душевных и духовных факторов для развития человека. Обучение в такой школе строилось в соответствии с принципом: «сначала художественное, а затем из него интеллектуальное». Кстати, и саму педагогику вальдорфцы считали не наукой, а скорее искусством — искусством воспитания. Предметы учащиеся проходили так называемыми эпохами, когда в течение 3—4 недель ежедневно на первых уроках занимаются одной и той же дисциплиной. Постоянный классный учитель-универсал — главное действующее лицо вальдорфской школы, в этом состоит важный принцип, отличающий ее от других систем. Именно классный учитель отвечает за организацию всего учебного процесса своего класса. Причем он не только разрабатывает и ведет основные общеобразовательные предметы, но и организует взаимодействие с родителями и другими учителями школы.

Это сокращение числа руководящих инстанций, стоящих над учителем, отражает стремление поддерживать дух сообщества свободных людей — детей и взрослых, учителей и родителей, связанных общими ценностями. Не случайно вальдорфские учреждения обычно автономны и управляются коллегией, объединяющей большинство учителей школы.

В начале XX в. зарождается такое направление педагогической практики, как экспериментальная педагогика. Одним из самых ярких представителей этого направления считается *А. Лай* (1862—1926). Основываясь на данных биологии и экспериментальной педагогики, Лай попытался соз-

дать так называемую педагогику действия. В работе «Экспериментальная дидактика», в которой он излагал основные требования к трудовой школе, Лай писал, что ручной труд должен вводиться в народную школу прежде всего как средство умственного физического и духовного развития учащихся.

Исходным пунктом и способом реализации педагогики действия выступала полная жизнь ребенка с ее гармоническим разнообразием реакции. В основе обучения должна лежать последовательность таких действий, как восприятие, умственная переработка воспринятого, внешнее выражение сложившихся представлений с помощью описания, рисунка, опытов и других средств. Главное место в этой триаде Лай отводил выражению, которое и является собственно реакцией, действием, направленным на приспособление ребенка к окружающим условиям среды, в том числе и социальным. Игры, спорт ведут к нарушению систематичности научного образования. Для того чтобы ребенок научился правильно реагировать на окружающую обстановку, Лай считал необходимым организовать в стенах школы такую социальную микросреду, которая вынуждала бы учащихся согласовывать свои действия с законами природы и с волей данного сообщества людей. Школа, по его мнению, должна готовить лояльных граждан буржуазного государства, важное место в этом гражданском воспитании Лай отводил религии.

А. Лай исходил из того, что в основе детских поступков лежат врожденные либо приобретенные рефлексы, которые надлежит изучать как в лабораторных, так и обычных условиях. Углубленное изучение детской физиологии, сенсорики рассматривалось как главный ориентир воспитания. А. Лай утверждал, что детские интересы формируются на основе спонтанных рефлексов. Поэтому центр воспитательного процесса он смещал в сферу деятельности самого ребенка, которого Лай рассматривал как активную силу социальной и природной среды, ибо его деятельность является реакцией на окружающий мир. Эту деятельность следует организовывать, учитывая особенности, рефлексы, потребности физиологии и психологии детей. Среди детских рефлексов особое значение придавалось «инстинкту борьбы», наличие которого, по мнению Лая, помогло человеку стать господином мира¹⁷².

Концепция А. Лая — важная ступень в познании ребенка и социально-педагогической теории. А. Лай справедливо ставил в зависимость от психолого-биологического фактора результаты воспитания. Однако, по мнению ряда исследователей, он заметно ограничивал предмет педагогической науки биологией ребенка, что обедняло возможности изучения закономерностей воспитания.

¹⁷² Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли. С. 290.

Еще одно альтернативное педагогическое движение, одно из самых распространенных в мире, родилось из открытий, сделанных в начале XX в. итальянским врачом и педагогом *Марией Монтессори*. Работая над развитием органов чувств у умственно отсталых детей, она обнаружила, что основные принципы ее метода успешно применимы и в работе с нормальными детьми дошкольного возраста, и стала создавать «Дома ребенка» для детей 3—6 лет. Монтессори стремилась поставить обучение и воспитание на научную основу, которая включает наблюдение, эксперимент, исследование, умение анализировать имеющиеся факты и делать из них выводы. Основная задача учителя — не рассказывать детям материал того или иного урока, а внимательно относиться к конкретному ребенку, планировать учебную ситуацию, оказавшись в которой он сможет проявить свою активность, самостоятельно осваивая те или иные знания. Дидактические материалы должны быть устроены так, чтобы позволять ребенку самостоятельно обнаружить свои ошибки. А дело учителя — организовать образовательную среду и руководить самостоятельной деятельностью ученика, поддерживая в нем интерес к исследованию окружающего мира. Как и в вальдорфском движении, сторонниками Монтессори-педагогики выстроена своя система подготовки учителей. Сегодня детские сады и школы, работающие по этому методу, есть, наверное, во всех развитых странах. С 1909 г. метод Монтессори активно внедряется в жизнь. Она открывает курсы по Монтессори-педагогике. К Марии приезжают педагоги из Лондона, Барселоны, Парижа. В те годы был открыт первый монтессорианский детский сад и в России. Одним из популяризаторов ее метода в нашей стране выступил Л. Н. Толстой. В 1926 г. решением Наркомпроса Монтессори-школы были запрещены¹⁷³.

В 1929 г. вместе со своим сыном Монтессори организует Международную Монтессори Ассоциацию (AMI), которая действует и поныне. Монтессори-движение возникает и разворачивается во многих странах мира. В годы Второй мировой войны Монтессори оказалась в Индии, прожила она в этой стране семь долгих лет. За это время она обучила своей методике более тысячи учителей. К середине XX в. школы Монтессори распространились по всей Европе, странам Азии и США. В основном это страны, где не было тоталитарных режимов, с которыми педагогика М. Монтессори не уживалась нигде в мире. Ведь диктаторам не нужны ответственные, независимые и самостоятельно мыслящие личности, которые воспитываются в классах Монтессори.

В 20—30-х гг. XX в. в Западной Европе и США возникают новые типы экспериментальных школ среднего образования. Так, в Веймарской Рес-

¹⁷³ *Мария Монтессори*. URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Монтессори,_Мария

публике к таким школам относились Школа свободной умственной работы Г. Гаудига (Лейпциг), школа имени Лихтварка в Гамбурге, школа Р. Штайнера и др.

В женской школе Г. Гаудига (1860—1923) обучение должно было познакомить воспитанниц с мировой культурой. По желанию учениц в план включались новые темы, одни уроки могли быть заменены другими. Воспитательные задачи решались путем организации единого «переживания» и «общественной жизни» (игры, праздники, вечерние беседы и пр.)¹⁷⁴.

В созданной в 1920 г. школе им. Лихтварка поощрялась детская самостоятельность в виде работы по элективным учебным курсам. Главное место было отведено эстетическому воспитанию. Ученики совершенствовались в рисовании и музыке при оформлении праздников и спектаклей. Преподавание истории культуры должно было развивать личность.

Оригинальный тип экспериментального среднего учебного заведения был создан в 1920 г. Е. Паркхест в г. Дальтоне — Дальтон-план (США). Суть Дальтон-плана состояла в выполнении учебной программы, разбитой на подряды (контракты). Порядок, темп выполнения подрядов являлся личным делом учащихся. Интенсивный поиск шел в Западной Европе и США на базе экспериментальных начальных школ¹⁷⁵.

Так, в Англии одним из наиболее известных экспериментальных учебных заведений начального образования стала открытая Б. Расселом (род. в 1872 г.) в 1927 г. школа в Бикон-Хилле. Программа школы была куда более насыщенной, чем в обычных начальных классах. Большое значение придавалось самоуправлению учащихся. Каждый ученик должен был сделать что-то полезное для школьного сообщества.

В Германии в первые годы XX в. получили распространение экспериментальные школы по типу «трудовой»: в Мюнхене (по проекту Г. Кершенштейнера), Дортмунде, Аугсбурге, Лейпциге, Гамбурге и др.

Мюнхенские школы обеспечивали предпрофессиональную подготовку. В школах Дортмунда и Аугсбурга первостепенным считалась не профессиональная подготовка, а самоценность труда как элемента культуры практической и нравственной значимости. В школе Лейпцига главной задачей была забота о том, что нужно ребенку сейчас, а не завтра. Это было существенным отличием от школ Мюнхена. Трудовое обучение здесь было нацелено на умственное развитие ребенка. В школах Гамбурга трудом считалась любая активность детей в процессе обучения.

В Веймарской республике новые формы начального обучения получили развитие в ряде школ: под руководством П. Петерсена при Иенском

¹⁷⁴ Басов Н. Ф. История социальной педагогики. С. 124.

¹⁷⁵ Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли. С. 307.

университете, под руководством Г. Шаррельмана в Бремене, под руководством Г. Швенцера в Дрездене и др.

В эксперименте *П. Петерсена* (Иена-план) вместо класса применялось обучение в небольших группах; члены групп были равны в решении вопросов школьного распорядка, они оказывали друг другу помощь; практиковались ответы группой и самооценка учеников. Школа работала в тесном контакте с родителями, которые принимали участие в учебно-воспитательном процессе.

Учебный процесс школы *Г. Шаррельмана* (1871—1940) был построен с ориентацией на проверку теории переживания. Учебный материал отбирался с учетом прежде всего интересов самих детей. Для того чтобы вызвать эффект «переживания», использовались разнообразные формы эстетического воспитания. Заметную известность приобрело созданное в 1907 г. *О. Декроли* в Брюсселе экспериментальное учебное заведение — Школа для жизни (Эрмитаж). В начальных классах Эрмитажа основой обучения явились так называемые центры интересов. Центры интересов группировали учебный материал в соответствии с детскими потребностями. Ими были определены потребности в питании, защите от непогоды, опасностей, в солидарности, отдыхе и самосовершенствовании. Учебный материал черпали из окружающей ребенка среды — природы, школьной жизни, семьи, общества.

Европейскую славу приобрела созданная в 1935 г. в г. Пи-ульи (Франция) начальная школа под руководством *Селестена Френе* (1896—1966). Им была разработана педагогическая технология (техника Френе), которая предусматривала оригинальные формы воспитания и обучения. Она состояла из ряда различных по функциям элементов: школьной типологии, школьного самоуправления, «свободных текстов» (детские сочинения), карточек для персональной работы, особой библиотеки учебных пособий и пр. Учитель, по мнению Френе, должен всячески содействовать ребенку в его саморазвитии, не мешая ребенку самому делать выбор и не ограничивая его свободу, так как главный призыв Селестена Френе: «Дайте им свободу», то есть помогите им понять, чего бы они хотели. Во всем остальном можете ограничивать их свободу. Меньше ее уже не станет¹⁷⁶.

На протяжении первой половины XX в. нарастали масштабы эксперимента в начальном образовании в США. На рубеже XIX — XX вв. в США был создан ряд экспериментальных учебно-воспитательных учреждений начального образования: лабораторная школа в Чикаго (руководитель Д. Дьюи, 1896 г.), органическая школа (основательница М. Джонсон,

¹⁷⁶ Селестен Френе. URL: <http://ypk.yspu.yar.ru/educ/edu1.htm>

1907 г.), игровая школа (руководитель К. Пратт, 1913 г.), детская школа (руководитель М. Наумберг, 1915 г.) и др.

В лабораторной школе учились дети с 4—5-летнего до 14—15-летнего возраста. Курс обучения был поделен на двухгодичные стадии. Ученики распределялись по группам соответственно этим стадиям. Для общения детей разного возраста была отведена внеклассная деятельность. Занятия вели учителя-предметники. В программе обучения по сравнению с традиционной было увеличено время на изучение истории и географии; много внимания уделялось различным видам трудовой деятельности детей. Объем преподавания чтения и письма был сокращен.

В органической школе начинали обучать чтению лишь с 8—9 лет, поскольку предполагалось, что лишь к этому сроку у ребенка созревает естественное желание обратиться к книге. Преподавание арифметики велось таким образом, чтобы дети получили нужные сведения в играх и повседневной деятельности. Младшеклассники могли свободно передвигаться во время урока по классной комнате, «исследуя» различные предметы и явления. Занятия были всегда коллективными.

В игровой школе обучение основывалось на использовании игры. Для школьников устраивались экскурсии, чтобы они набирались жизненного опыта (в магазины, мастерские, на стройки и пр.). После экскурсии они «воссоздавали» то, что наблюдали (например, сооружали дом из кубиков).

В 20—30-х гг. XX в. в США появились новые экспериментальные начальные школы: под руководством Е. Коллингса, К. Уошборна, А. Флекснера и др. В школе Е. Коллингса был осуществлен метод проектов американского педагога У. Килпатрика. Учащиеся должны были сами проектировать то, чем им предстояло заниматься. Особое внимание уделялось выбору деятельности, посредством которой приобретались знания. Материалы для обучения брались из повседневной жизни. Ученики сами выбирали то, что должно было стать содержанием учебной работы; учитель лишь оказывал им помощь в исполнении задуманного.

В городе Винетке начальные школы под началом К. Уошборна провели эксперимент (Винетка-план), суть которого состояла в следующем. Программа обучения была поделена на две части: основную (чтение, письмо, арифметика, начала естествознания и граждановедения) и творчески развивающую (литература, искусство, труд, спорт). При освоении основной программы работа была организована персонально для каждого учащегося. По всем ее разделам были составлены самоучители, по которым ученики занимались самостоятельно и по собственному временному графику. Учитель исполнял роль контролера¹⁷⁷.

¹⁷⁷ Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики. С. 227.

В начальных классах школы под руководством А. Флекснера (Нью-Йорк) основным объектом эксперимента стала программа обучения. Кроме базовых традиционных дисциплин, в программу были включены начала естествознания, эстетики, граждановедения и трудовое обучение. Учебный материал при этом группировался в виде так называемых комплексов труда. Например, занятия по эстетике включали изучение англо-американской литературы, иностранных языков, уроки музыки, живописи, скульптуры. Вместо подробного учебного плана учителя использовали планы, многие из пунктов которых они формулировали сами. В школе практиковалось детское самоуправление. Работа экспериментальных школ привела к созданию организаций для обобщения и распространения их опыта: Всемирной ассоциации новых школ, Бюро педагогических экспериментов (США), Кооператива светского образования (последователи С. Френе) и др. Возникнув в сфере частного образования, экспериментальные школы затем появились и в государственной школьной системе. Стали возникать комплексы «научный центр — экспериментальная школа»: Иенский университет — школа Петерсена (Германия), Педагогический институт — базовые школы (Франция), Институт им. Руссо — школа Дю Май (Швейцария), Колумбийский университет — школа им. Линкольна (США) и др.

Опыт экспериментальных учебных заведений даже в лучших образцах далеко не всегда становился достоянием обычной школы. Тем не менее, в определенной степени он повлиял на развитие воспитания и образования. Так, при реформе средней школы во Франции в 1902 г. был учтен опыт реорганизации учебных программ в де Рош. В 1936 г. в Бельгии были приняты новые программы начального образования, в которых упоминалось о методе центров интересов школы Эрмитаж. В школах Запада был использован также метод проектов. На результаты экспериментальных школ опирались сторонники демократизации образования, увидев в их опыте подтверждение возможности приобретения всеми учащимися полноценной подготовки. В целом, однако, влияние передового опыта на школьное образование и воспитание оставалось слабым.

Контрольные вопросы

1. Какие основные тенденции проявились в социально-педагогической теории в первой половине XX в.?
2. В чем сущность «свободной школы»? Попытайтесь дать свою оценку этому педагогическому опыту.
3. Какие исторические события оказывали влияние на специфику развития социальной педагогики в первой половине XX в.?
4. Назовите идеи основных теоретиков реформаторской педагогики.

Список литературы

- АНДРЕЕВА, И. Н. Антология по истории и теории социальной педагогики / И. Н. Андреева. — М., 2000.
- КЕРШЕНШТЕЙНЕР, Г. Основные вопросы школьной организации / Г. Кершенштейнер. — Пг., 1920.
- КОРЧАК, Я. Воспитание личности / Я. Корчак. — М., 1992.
- МОНТЕССОРИ, М. Разум ребенка / М. Монтессори. — М., 1997.
- ПИНКЕВИЧ, А. П. Марксистская педагогическая хрестоматия XIX—XX вв. / А. П. Панкевич. — М. ; Л., 1928. — Ч. 1.
- СОЦИАЛЬНАЯ педагогика : монография / под ред. В. Г. Бочаровой. — М., 2004.

5.2. Развитие социально-педагогической теории и практики в Европе и Северной Америке во второй половине XX в.

После окончания Второй мировой войны складывается биполярная система международных отношений: мир оказался разделенным на сферы влияния США и Великобритании с одной стороны, и Советского Союза — с другой. Идеологическое и политическое противостояние капитализма и социализма, переросшее в холодную войну, не могло не оказывать влияние на развитие образования и социальной педагогики. С одной стороны, «Железный занавес» препятствовал обмену опытом воспитания между Западом и Востоком. С другой — две войны мирового масштаба, ознаменовавшие собой первую половину XX в., сделали проблемы социальной педагогики как никогда актуальными. Перед всем человечеством возник вопрос о том, как избежать подобных кровопролитий, как уберечь детей от всевозможных опасностей. Одним из первых шагов в этом направлении было образование в 1946 г. *Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ)*.

Через два года, в 1948 г., Генеральной Ассамблеей ООН была принята Всеобщая декларация прав человека. В ее положениях, а затем в положениях Международных пактов 1966 г. признается, что дети являются объектом особой защиты.

Первым актом ООН, непосредственно касающимся прав детей, стала принята Генеральной Ассамблеей в 1959 г. *Декларация прав ребенка*, в которой были сформулированы десять принципов, определяющих действия тех, кто отвечает за осуществление всей полноты прав детей. Декларация провозгласила, что «человечество обязано давать ребенку лучшее, что оно имеет», гарантировать детям пользование всеми правами и свободами на их благо и благо общества.

1979 г. был провозглашен Международным годом ребенка, в ознаменование этого события было принято решение о разработке *Конвенции о правах ребенка*. Работа над текстом проекта Конвенции велась 10 лет и завершилась в 1989 г. Конвенция вступила в силу 2 сентября 1990 г. после ратификации ее двадцатью государствами. В настоящий момент 193 страны либо подписали этот документ, либо стали участниками Конвенции в результате ратификации и присоединения к ней.

Помимо документального оформления вопроса о защите детства в середине XX в. встал вопрос о необходимости интеграции усилий для реальной практической помощи детям, имеющим трудности в социализации. Так, в конце 40-х гг. по инициативе трех стран — Франции, Нидерландов и Германии было решено создать международную встречу по «проблемам обучения трудных детей и молодежи». Встреча была организована в апреле 1949 г. Ее основной целью стало налаживание сотрудничества в деле преодоления последствий войны и развития понимания между французскими и немецкими педагогами, работавшими с трудной молодежью.

В дальнейшем подобные встречи состоялись в 1950 и 1951 гг. Самое активное участие в их организации и проведении проявила Французская ассоциация образования. Дискуссии, проходившие на этих встречах, опыт, которым обменивались участники, побудили и другие страны создать у себя подобные ассоциации. Ко времени четвертой конференции, которая состоялась в Германии 19 марта 1951 г., стало ясно, что такие международные встречи действительно помогают в решении проблем детей и молодежи. По этой причине участники конференции решили создать *Международную организацию работников с трудными детьми и подростками* (*International Organization of Workers for Troubled Children and Youth* — A. I. E. J. I.). Организация была создана в горах недалеко от Фрайбурга, ее первым президентом был избран датчанин доктор Мулок Хувер, который в то время был директором школы «Зандберген» в Амерсфурте. В дальнейшем молодая ассоциация обосновалась в Нидерландах. Участники конференции разработали и международный логотип Ассоциации, который известен сегодня всему миру. Это голубой земной шар, на фоне которого изображена скачущая газель и девиз на латыни «in Libertate sursum» (в поисках свободы).

Сегодня AIEJI — Международная ассоциация социальных педагогов. Она является некоммерческой организацией, действующей в соответствии с законодательством Швейцарии. Однако ее штаб-квартира может быть перенесена в другое место по решению Исполнительного совета. Социальные педагоги, члены ассоциации — это высококвалифицированные профессионалы, имеющие официальное образование и большой опыт практической деятельности. Они работают с детьми, молодежью и взрос-

лыми, которым необходима помощь в социализации. Деятельность социальных педагогов включает индивидуальные действия, работу по месту жительства и общественные программы, проводимые в соответствии с профессиональной этикой. Спектр этой деятельности чрезвычайно широк — от лечебного процесса, обучения, наставничества и руководства до консультирования и исследовательской работы в сфере социального образования.

Международная ассоциация социальных педагогов ставит перед собой следующие цели:

1. Объединять социальных педагогов из разных стран мира и распространять лучший опыт работы среди специалистов данной области.
2. Поддерживать богатство и разнообразие культур путем объединения людей разных национальностей посредством членства в АИЕЖ.
3. Способствовать развитию профессионального обучения и практической подготовки для повышения компетенции социальных педагогов.
4. Содействовать распространению профессии социального педагога и поддерживать сотрудничество среди членов АИЕЖ с целью укрепления международных связей.

5. Осуществлять профессиональную деятельность и обучение на основе Декларации прав человека и Конвенции о правах ребенка.

Указанные цели реализуются ассоциацией путем:

- поощрения создания ассоциаций социальных педагогов в тех странах, где не существует подобных организаций;
- проведения международных конгрессов, семинаров общего, межрегионального или регионального уровня;
- активизации международного обмена людьми, идеями и внесения вклада в изучение защиты прав человека на национальном и международном уровне;
- развития и применения знаний через исследования, публикации, обмен документацией, касающейся социального образования и социального благополучия людей;
- сотрудничества с ООН и ее специальными институтами, наряду с другими международными и национальными организациями как межгосударственными, государственными, так и негосударственными;
- других приемлемых форм, соответствующих целям данной Международной ассоциации.

Всего на сегодняшний день ассоциацией проведено 17 международных конгрессов социальных педагогов¹⁷⁸.

¹⁷⁸ Сайт Международной ассоциации социальных педагогов. URL: <http://www.aieji.net>

Представить географию этих конгрессов можно с помощью следующей таблицы.

Конгрессы Международной ассоциации социальных педагогов

№	дата	место проведения
I Конгресс	Сентябрь 1952	Амерсфут (Нидерланды)
II Конгресс	Июль 1954	Брюссель (Бельгия)
III Конгресс	Июль 1956	Фонтенбло (Франция)
IV Конгресс	Июнь 1958	Лозанна (Швейцария)
V Конгресс	Июнь 1960	Рим (Италия)
VI Конгресс	Сентябрь-октябрь 1963	Фрайбург (Западная Германия)
VII Конгресс	Июль 1970	Версаль (Франция)
VIII Конгресс	Апрель-май 1974	Женева и Лозанна (Швейцария)
IX Конгресс	Апрель 1978	Монреаль (Квебек, Канада)
X Конгресс	Май 1982	Копенгаген (Дания)
XI Конгресс	Май 1986	Иерусалим (Израиль)
XII Конгресс	Июль 1990	Нью-Йорк (США)
XIII Конгресс	Сентябрь 1994	Потсдам (Германия)
XIV Конгресс	Июнь 1997	Брешиа (Италия)
XV Конгресс	Июнь 2001	Барселона (Испания)
XVI Конгресс	Ноябрь 2005	Монтевидео (Уругвай)
XVII Конгресс	4—7 мая 2009	Копенгаген (Дания)

Таким образом, благодаря деятельности Международной ассоциации социальных педагогов во второй половине XX в. активизировалось сотрудничество практических педагогов разных стран. Но параллельно продолжала развиваться теория социальной педагогики, причем изначально на уровне конкретных государств в непримиримых спорах, дискуссиях.

Во второй половине XX в. на Западе возник ряд направлений в педагогической науке, которые были ориентированы на поиск путей повышения эффективности обучения и социального воспитания. Практически все эти направления базировались на идеях педагогов-реформаторов прошлого и имели глубокие исторические корни. Реализация преемственности прослеживалась достаточно явно во всех педагогических и социально-педагогических концепциях, хотя можно было встретить и принципиально новые идеи.

Получило широкое распространение гуманистическое направление, опирающееся на учет индивидуальных способностей и интересов учащихся, идею их разностороннего развития и формирования личности (К. Роджерс, Дж. Браун, К. Паттерсон, А. Маслоу, Ш. Буллер и др.).

Экспериментальная педагогика выдвинула теорию врожденной умственной одаренности. Эта теория родилась в Англии (*Дж. Адаме, Дж. Адамсон* и др.), нашла сторонников во Франции (*А. Бине, А. Пьерон, Р. Дючили* и др.) и особенно в США. Основным приемом теоретиков врожденной умственной одаренности было интеллектуальное тестирование.

Ряд педагогов выразили сомнение в том, что подобными тестами можно определить врожденную одаренность, и высказались за их применение с существенными оговорками. Так, американский педагог *У. Бэгли* (1874—1946) был убежден, что интеллектуальные тесты помогают определить только уровень знаний учащихся, но не могут рассматриваться как объективный показатель уровня врожденных и неизменных умственных способностей. Аналогичную точку зрения высказывал французский психолог и педагог *А. Валлон* (1879—1962). Выражались опасения, что тестирование на врожденные способности обрекает детей на неравные возможности в получении образования (*Д. Дьюи, Б. Боде* — США). Оптимистические прогнозы экспериментальной педагогики часто не согласовывались с педагогической действительностью. В известной мере это объяснялось недостаточной корректностью научного обобщения проводимых исследований. Вот что писала в этой связи итальянский педагог *Мария Монтессори* (1870—1952): «Мы полагали, что, таская камни... экспериментирования к искрошившимся стенам старой школы, мы сможем перестроить ее... Но этого мало. Для практического улучшения школы необходимо действительное слияние... теории и практики».

В 60-е гг. XX в. ознаменовались дискуссией о предмете социальной педагогики. Ряд участников дискуссии выступили против термина «социальная педагогика», она приравнивалась к опеке, социальной помощи беспризорным, трудновоспитуемым, сиротам. В частности, только этот смысл видел в социальной педагогике *Е. Моленхауэр*. Дополняя его, *Г. Пфаффоренберг* полагал, что социальная помощь нужна не только молодежи, но и населению всех возрастов. Для оказания такого рода помощи, по их мнению, необходимо было создать социально-функциональную систему. В 60-х гг. XX в. это направление окончательно складывается и обосновывает свои позиции: социальная педагогика — теоретическое осмысление и обоснование массового «социального воспитания», т. е. помощь в процессе социализации тем, кто в ней нуждается. Однако в процессе этой же дискуссии были представлены и другие точки зрения на предмет социальной педагогики. *Х. Мискес* определял социальную педагогику как научную дисциплину, раскрывающую социальную функцию общей педагогики, исследующую воспитательный процесс во всех возрастных группах населения. Он писал о необходимости развития геронгогики (науки о воспитании пожилых и престарелых людей). Интересные и перспективные взгля-

ды на функции социальной педагогики были высказаны *А. Мерингером*, *А. Флутнером*. Они исходили из того, что ребенок не — объект для воспитания, а прежде всего человек, имеющий свои потребности. В этом плане школа, где ребенок рассматривается только как «ученик», не выполняет своей социальной функции. И лишь обращение школы к интересам, потребностям ребенка придаст ей социальную ориентацию.

В ФРГ в данный период студенческое движение вызвало кризис образования. Предметом критики помимо высшей школы стала и социальная педагогика в связи с оторванностью ее от реальной жизни. В процессе реформирования наука о воспитании вбирает в себя результаты пограничных дисциплин для всеохватывающего анализа своего предмета и объекта. Молленхауэр сформулировал сущность этих изменений следующим образом: научный работник должен взять на себя ответственность за реализацию самостоятельности человека, «за критический потенциал общества». Воздействие нового теоретического определения было поддержано акциями студенческого движения и организацией в высших школах учебного процесса по социальной педагогике. В высших учебных заведениях были открыты специальности социальной педагогики, социальной работы и лечебной педагогики. В результате 70-е гг. XX в. характеризуются подъемом как в общественной жизни Германии, так в сфере социально-педагогической науки и практики.

Взгляды немецких ученых, высказанные в рамках дискуссии 50—60-х гг. XX в. о социальной педагогике, перешли в 80-е гг. XX в. на уровень массового сознания, стали очевидными, чего нельзя сказать о самой социальной педагогике. До сих пор есть ученые, сводящие ее суть к теории и методике социальной опеки. Непосильными для педагогики считает социальные проблемы воспитания *В. Вернер*, призывая ее освободиться от целей, решаемых другими науками, и заняться своим непосредственным делом — обучением и воспитанием человека, формированием его личности в учебных заведениях. Но уже в начале 70-х гг. *В. Кюхенгорф*, *Р. Вайншенк*, *А. Вольф* и другие подошли к социальным проблемам воспитания с позиции интеграции педагогов с обществом, необходимость в чем возникает там, где успеха нельзя добиться «обычным» воспитанием. Постепенно началось возвращение в педагогику взглядов П. Наторпа; педагогическая наука встала перед проблемой органичной связи с философией, социологией, экономикой, правоведением. Объектом социальной педагогики стало социальное воспитание подрастающих поколений.

Что касается социально-педагогической практики, то в Германии одним из основных ее направлений стала работа с семьей. Уже в 70-х гг. отделы по делам молодежи и общественные благотворительные союзы стали использовать концепцию социально-педагогической помощи моло-

дежи с профилактическими целями. Эта помощь требовалась для того, чтобы предотвратить распад молодых семей и рост количества детей в детских домах. Помощь оказывалась в форме прикрепления к семье сотрудницы специальной организации, в обязанности которой входило заниматься с детьми, консультировать родителей в вопросах ведения домашнего хозяйства и распределения финансов. В качестве сотрудников привлекались студенты, изучающие социальную педагогику, опытные домашние хозяйки. А консультировали и контролировали их специалисты по социальной педагогике. Впоследствии этот вид помощи совершенствовался. Были созданы так называемые супервизионы, в которых анализировались конфликты, возникавшие в семьях. Таким образом, была дифференцирована организация помощи семье, а также углублялось понимание проблемы в профессиональной сфере. Подобная практика сохранилась в Германии вплоть до конца XX в.

Сегодня неоспорим тот факт, что социальному педагогу нужны конкретные знания об особенностях возрастного развития, закономерностях становления коллектива, о природе и характере этнопедагогики, умение проводить педагогическое исследование и организовывать психологическую службу. Поэтому вместе с развитием социальной педагогики как науки в Европе и США активно развивается сфера профессиональной подготовки специалистов в этой области.

В Германии обучение социальных педагогов ведется с 1908 г. До объединения Восточной и Западной Германии существовала разница в подготовке специалистов. В Восточной Германии были приняты четкие требования к построению программ обучения. В Западной существовал специфико-профессиональный подход, упор делался на передаваемые из поколения в поколение образовательные цели, традиции, методы обучения. С 1989 г. (после объединения Германии) перед учеными встала задача создания новых учебных направлений в подготовке социальных педагогов и социальных работников, задача разработки новых учебных планов, которые были бы ориентированы на будущую профессиональную деятельность. Возникли новые области социальной педагогики и социальной работы: менеджмент, социальный анализ, анализ планирования и оказания помощи детям и подросткам. В настоящее время система образования Германии интегрирована в общеевропейскую.

Сегодня в Германии издано и издается так много работ в области социальной педагогики, что возникает впечатление, будто все вопросы уже исчерпаны. На самом деле, хотя основные направления социальной педагогики как рефлексивной деятельности и науки основательно проработаны, это не означает, что все проблемы уже исследованы. Общий облик теории, как считают немецкие ученые, все еще остается пока неясным и

будет оставаться таким и впредь, поскольку и продолжающаяся дифференциация смежных дисциплин (психологии, социологии, социальной работы и др.), и быстрое изменение в акцентах практических требований не позволяют дать полное описание теории социальной педагогики. Это закономерно для естественного процесса развития любой науки. С другой стороны, это означает, что теоретический горизонт дискуссий социальной педагогики XX в. значительно расширяется¹⁷⁹.

В социальной педагогике **Франции** рассматриваемого периода также представлен довольно широкий диапазон концепций формирования личности: от субъективистских, разрабатываемых в русле буржуазного гуманизма, до обновленных технократических. Так, в 80-х гг. XX в. в докладе «Исследование в области образования и социализации ребенка», подготовленном по заказу Министерства промышленности Франции, отмечалось, что «формирование личности гражданина по единой и нормативной модели» не может обеспечить «национальное согласие». Поэтому предлагается внедрить в школьную практику программу «активной интегрирующей социализации», нацеленной на формирование личности, способной к активному «социальному вхождению» в общество, а именно к «воспроизводству господствующего образа жизни, системы ценностей», и одновременно наделенной «творческими» и «критическими» личностными качествами. При этом характерной чертой педагогики Франции периода 80-х являлась острая идейная борьба вокруг вопросов воспитания и образования.

Так, по мнению *Л. Леграна*, целью школы является формирование будущего гражданина в духе идей «общечеловеческой солидарности», воспитание позитивного отношения к прогрессивным «общечеловеческим» устремлениям, способности к самореализации и в плане развития своей индивидуальности, и в плане принадлежности к «мировому сообществу». *Л. Легран* придавал решающее значение экологическому воспитанию в становлении гражданина, призывая «изучать природу как систему в целом» и тем самым «развивать у детей уважение к равновесию как основе жизни и выживанию человечества».

Ж. Делонэй предлагал «бороться против чрезмерного либерализма, дестабилизирующего общество», сделать упор на «правовое воспитание», и прежде всего на формирование «чувств гражданского долга и уважения к власти — гаранта общего благосостояния». Кроме того школа, по мнению *Ж. Делонэ* и *М. Лена*, призвана была служить объединению всех граждан на основе христианских моральных ценностей. Таким образом, социально-педагогическая мысль во Франции в 80-х гг. XX в. находилась в процессе творческого развития и поиска, а социально-педагогическая

¹⁷⁹ История социальной педагогики / под ред. В. И. Беляева. С. 128.

практика развивалась преимущественно в рамках системы школьного образования.

В **Болгарии** одной из форм интеграции воспитательных форм общества были «школьные настоятельства», в задачу которых входило обсуждение и решение вопросов развития и перспектив школы, ее материальной базы, привлечение общественности к решению учебно-воспитательных задач.

В **Польше** создавались «локальные системы» связей школы со средой, которые, будучи подсистемами государственного народного образования, включали как существенные элементы территориальные муниципалитеты, общественные организации, учреждения культуры, объединения родителей учащихся. Школа стремилась активизировать мотивацию учащихся к труду и учебе, развивать самоуправление, активно приобщать их к работам взрослых людей региона.

В **Венгрии и Чехословакии** большое внимание в социальном воспитании детей и подростков уделялось содружеству с учреждениями культуры и спорта. В ВНР центры социального воспитания возникли еще в 70-х гг. как результат взаимодействия ведомств культуры и просвещения. Была проведена большая экспериментальная работа по определению эффективных путей реализации функций школы, ее превращения в центр, организующий систему жизнедеятельности детей и управляющий ею. Ставились задачи направлять и координировать усилия детских садов, учебных заведений (основных средних школ, включая профессиональные, интернаты и др.), различных культурно-просветительных учреждений, спортивных организаций и т. п., способствовать образованию и культурному просвещению взрослых, повышению квалификации и переподготовки специалистов, пропаганде педагогических знаний, создавать благоприятные условия для разумного использования свободного времени взрослых, привлечения их к работе с детьми.

В 80-х гг. XX в. в Венгрии насчитывалось около 250 таких центров. Планы их работы основывались на научном анализе местных условий, социально-психологических и возрастных особенностей жителей, склонностей и интересов различных групп детей, молодежи, взрослого населения.

Конец 70-х — начало 80-х гг. в педагогике **США** характеризуется рядом новых тенденций во взаимодействии общины и школы. Под общиной понимается совокупность населения тех или иных территориально-административных единиц, включающих ряд жилых кварталов в больших городах, либо поселения, состоящие из индивидуальных домов в пригородах, либо небольшие городки и поселки в сельской местности. На территории американских общин имеется целый ряд социальных институтов: семья, школа, различные учреждения и организации (родительско-уче-

нические ассоциации, общинные клубы, организации по улучшению общин и различного рода религиозные объединения), а также промышленные предприятия. Но основные социально-педагогические функции выполняют общинные школы или «центры общественной жизни общины». Кстати эта форма организации взаимодействия школы и среды по своим общественно-воспитательным функциям сродни нашим социально-педагогическим комплексам.

Термин «центр общественной жизни общины» применяется не ко всем школам. Общеобразовательная государственная школа, ведущая работу по укреплению контактов с местным населением, называется общинной в том случае, если она предоставляет населению общины свое здание, оборудование, наглядные пособия для проведения занятий во второй половине дня. Такие школы должны быть открыты с утра до позднего вечера в течение всего учебного года. Они являются центрами, куда могут прийти местные жители, взрослые вместе с детьми, чтобы учиться и отдыхать. В первой половине дня в школе проводятся обычные занятия, а во второй — здание целиком и полностью отдается в распоряжение местного населения. Каждую такую школу, в которой проводится программа общинного обучения, возглавляет директор со своим штатом сотрудников, среди которых есть и учителя, работающие в этой школе. Как правило, директор школы по вопросам общинного обучения назначается координатором штата или выбирается советом общины из числа наиболее опытных педагогов. Очень многое в работе такого директора зависит от его личностных качеств: изобретательности, умения приспособиться к условиям работы, способности быстро вступать в контакт с представителями местной общины. Его работа объединяет аспекты ряда других профессий, в частности, педагога, советника по профориентационной работе, администратора, инспектора и т. п. Деятельность школ этого типа осуществляется по трем основным направлениям: работа с детьми; работа среди взрослого населения с целью вовлечения их в жизнь общины; привлечение взрослых к воспитанию молодежи.

В 80-х гг. XX в. в США получило внедрение большое число программ по профессиональной ориентации школьников. Основная цель этих программ — помочь молодежи подготовиться себя для будущей работы, дать молодым людям навыки практической работы. Для этого различные программы вырабатывали свои собственные методы. Так учащимся старших и даже младших классов предлагалось проходить обучение и стажировку на предприятиях местной общины под руководством координатора с предприятия. При чем стажеры подбирались главным образом из бедного населения.

Середина 80-х гг. характеризуется новым направлением деятельности общинных школ: борьбой с наркоманией и алкоголизмом среди школьной

молодежи. На основании результатов исследования, проведенного региональным институтом по борьбе со злоупотреблением алкоголем и наркотиками, во многих штатах были разработаны программы ведения борьбы с этим социальным злом. Условно их можно разделить на два вида. К первому виду относятся так называемые превентивные мероприятия профилактического воспитательного характера, а ко второму — мероприятия, направленные непосредственно на излечение подростка, применение к нему каких-то административных или других мер.

90-х гг. XX в. ознаменовались волной миграций, в первую очередь, из стран бывшего «социалистического лагеря» в капиталистические страны. В связи с этим одной из важнейших проблем социальной педагогики на рубеже XX—XXI вв. стала проблема адаптации иностранцев, приехавших в страну работать и одновременно получать образование. Ряд социально-экономических явлений, в той или иной степени существующих во всем мире, обусловил возникновение в сфере социальной педагогики многих стран таких направлений, как экологическое воспитание и борьба с детской преступностью и наркоманией.

Следует отметить, наряду с социальной педагогикой, на протяжении XX в. активно развивалась как самостоятельная область знания и практической деятельности социальная работа. По поводу употребления двух этих терминов в науке до сих пор ведутся нескончаемые дискуссии. Однако, поскольку профессиональная деятельность социальных педагогов и социальных работников имеет много общего, со временем в некоторых странах они были объединены в одну профессиональную сферу, которая в настоящее время регулируется единым стандартом, где названия этих специалистов употребляются как синонимы: социальный работник / социальный педагог. Они выполняют в обществе следующие функции: воспитательную, информационную, консультативную, поддержки, помощи, организации, защиты и представление интересов клиента.

Становится ясным, что проблема воспитания не может быть решена без привлечения общественных ресурсов и создания необходимых социальных предпосылок. Однако в их деятельности есть и свои отличия. Главное из них заключается в том, что традиционными адресатами социальной педагогики являются дети и молодежь; она концентрирует свое внимание на помощи в воспитании и образовании.

Таким образом, в настоящее время в ряде стран Европы (Испании, Нидерландах, Норвегии, Швеции) существуют оба понятия — «социальная педагогика» и «социальная работа», в то время как в других странах, например, в США и Канаде, используется лишь понятие «социальная работа». В Бельгии используется термин «ортопедагогика», близкий к понятию «социальная педагогика». В последнее десятилетие XX в. в большинстве

стран Европы прослеживается тенденция к демократизации и гуманизации образования. Признание человека и его прав приоритетной ценностью стало одним из важнейших достижений международной дипломатии после Второй мировой войны. Права человека и права ребенка, признанные международными конвенциями, во всем мире дали толчок развитию таких подходов к образованию и воспитанию, которые ориентированы на максимальный учет потребностей и возможностей духовного и физического развития личности.

Безусловно, зарубежная социальная педагогика имеет богатейший опыт и традиции, в особенности в Германии, Англии, США. Рассматривая современные тенденции зарубежной социально-педагогической практики, выделим как перспективное направление научно-техническую реконструкцию общественного образования и воспитания. В его основе — задача формирования в человеке способности к активному творчеству, развитию социально новых качеств, отвечающих устремленным в завтрашний день прогнозам общественного развития. Это обусловлено общечеловеческой общественной потребностью гуманизации процесса социализации личности.

Контрольные вопросы

1. Какие политические факторы обусловили развитие социальной педагогики во второй половине XX в.?
2. Проанализируйте соотношение понятие «социальная педагогика» и «социальная работа» в зарубежных странах.
3. Перечислите основные тенденции и направления развития социальной педагогики современной Европе и США.

Список литературы

- ИСТОРИЯ социальной педагогики (становление и развитие зарубежной социальной педагогики) : учебник / под ред. В. И. Беляева. — М., 2003.
- ИСТОРИЯ социальной педагогики : хрестоматия-учебник / под ред. М. А. Галагузовой. — М., 2000.
- ИСТОРИЯ педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века : учеб. пособие для педагогических учебных заведений / под ред. акад. А. И. Пискунова. — М., 2007.
- ХРЕСТОМАТИЯ по истории социальной педагогики и воспитания : в 2 т. / сост. А. А. Фролов, Ю. Х. Трушина. — М., 2007.
- ЦИТКИЛОВ, П. Я. История социальной работы : учеб. пособие для студентов вузов / П. Я. Циткилов. — Ростов н/Д, 2006.

ШМИДТ, Г. Развитие персонала и развитие организационной структуры обуславливают друг друга / Г. Шмидт // Современное положение детей, молодежи, семьи. Социальная работа государства, общества и церкви : междунар. науч.-практ. конф., Вологда, 13—17 июля 1994 г. — Вологда ; Дюссельдорф, 1995.

5.3. Социально-педагогическая теория и практика в Азии, Африке и Латинской Америке во второй половине XX в.

Становление социальной педагогики как науки и профессиональной деятельности не могло не затронуть страны Азии, Африки, Латинской Америки. Традиционно этот регион отличался экономической отсталостью и особенно острыми социальными проблемами. Многие страны региона не имели необходимых финансовых средств и опыта для формирования эффективных механизмов решения проблем социализации. Будучи в течение длительного времени колониями индустриальных западных держав, они не могли не только проводить социально-ориентированную политику, обеспечивать минимально необходимый уровень социальной защиты населения, но создать свои собственные социально-воспитательные системы.

Важно отметить, что до сих пор широкие слои населения ряда азиатских стран, Латинской Америки и Африки живут в бедности и нищете. Высокий уровень заболеваемости, детской смертности, демографическое неблагополучие усиливают значимость решения здесь социальных и, в частности социально-педагогических, проблем. В силу того, что государственная политика в данном направлении далеко не всегда оказывается эффективной, возникает острая необходимость в поиске иных подходов, методов и средств для выхода стран региона из сложившейся ситуации.

В 1960-х гг. социальная педагогика окончательно складывается и закрепляет свои позиции как область теоретического осмысления и обоснования социального воспитания, понимаемого как внешкольная работа по месту жительства, помощь детям, совершившим правонарушения, воспитательная работа в домах ребенка, школах-интернатах для детей с ограниченными возможностями и других учреждениях. Более того, она решает и проблемы взрослых, испытывающих трудности в социализации. Столь широкий спектр решаемых проблем делает социальную педагогику эффективным средством борьбы с многочисленными социальными недугами, существующими до сих пор в ряде стран Азии, Африки и Латинской Америки. В свою очередь, комплекс решаемых проблем так широк, что добить-

ся успеха здесь можно, только объединив усилия государства, общественных организаций, частных лиц и всего мирового сообщества.

Как уже указывалось выше, для XX в. характерны процессы интеграции и глобализации. Под глобализацией обычно понимают процесс всемирной экономической, политической и культурной интеграции и унификации. Основным следствием этого является мировое разделение труда, миграция в масштабах всей планеты капитала, человеческих и производственных ресурсов, стандартизация законодательства, экономических и технологических процессов, а также сближение и слияние культур разных стран. Это объективный процесс, который носит системный характер, то есть охватывает все сферы жизни общества.

В социально-педагогической сфере глобализация проявляется в осознании общечеловеческого характера проблем, созданием международных организаций с целью поиска более эффективных методов их решения, активизации волонтерской деятельности на международном уровне.

Несмотря на общность социальных проблем, стоящих перед странами азиатского, африканского и латиноамериканского регионов, у них все-таки есть определенная специфика. Так, страны **Азии** отличаются большой неоднородностью социально-экономического, политического и культурного развития. Достаточно сравнить такие страны, как Япония, Китай, Индия, Бангладеш или государства арабско-мусульманского мира. Безусловно, для каждой из этих стран характерен комплекс своих специфических проблем.

В экономически благополучной Японии в сфере социальной педагогики в последние годы наиболее актуальными являются проблемы теоретического характера. Профессор *Огава*, например, скептически расценивает концепции, в которых интересы ребенка ставятся на первый план. Она полагает, что культ природы ребенка сужает возможности и результаты воспитания, поскольку для воспитанников становится урезанным многообразие окружающего мира; что воспитание как освоение картины мира возможно лишь через социум, т. е. должно быть прежде всего общественным. Размышляя над извечной педагогической коллизией конфликта личности и группы, многие японские педагоги считают, что необходимо умерять эгоцентризм отдельного школьника. Впрочем, они не хотят превращения детского коллектива в мясорубку личности. Ребенок должен без боязни вступать в коллективы, поскольку в них человеку предстоит провести всю жизнь.

Для Китая вот уже несколько десятилетий основные трудности в решении социально-педагогических проблем связаны с высоким уровнем рождаемости. Поэтому действия правительства здесь в первую очередь направлены на решение проблемы рождаемости и изменение демографи-

ческой ситуации в стране. Основные проблемы воспитательного характера, как и в самые далекие времена, решаются в семье, так как семья в традиционном Китае всегда являлась основным институтом социализации.

Так же традиционно регулируются религиозными нормами морали семейно-брачные отношения в странах арабо-мусульманского востока. Религиозное влияние здесь присутствует как в воспитательной, так и в образовательной системах. Более того, мусульманские социально-правовые нормы предполагают защиту вдов, сирот, помогают поддерживать уровень рождаемости в наиболее сложные с экономической точки зрения периоды истории той или иной страны.

В Бангладеш почти 3 с половиной миллиона детей и 10 миллионов взрослых на сегодняшний день имеют физические и психические отклонения. Среди взрослых — большое количество женщин. Эти женщины в основном проживают в сельской местности. В первую очередь они страдают от дискриминации по половому признаку и бедности. Ситуация обостряется еще и тем, что в этих обществах исторически узаконены многочисленные формы жестокости по отношению к людям с ограниченными возможностями здоровья и неспособностью правительства на разных уровнях распознать данную проблему и предпринять меры для ее решения.

Нежелание замечать этих женщин и детей отражается на их общественной и личной жизни. Они неудобны для общества и обуза для семьи, в связи с чем они часто подвергаются социальному клеймению и дискриминации. Исламское общество через религию несет ответственность за предоставление социальной безопасности и поддержку своих граждан. В дополнение к этому каждый человек ответственен за благополучие других. В этом отношении в обществе, где 86% населения мусульмане, исламские ценности социальной справедливости должны быть восстановлены. Поэтому необходимо введение социальных программ как на образовательном, так и на профессиональном уровне, чтобы женщины с ограниченными возможностями здоровья могли участвовать в жизни общества.

Известно, что одной из социальных групп, которая активно использует наиболее динамично инновационные технологии для социального прогресса, является категория людей с ограниченными возможностями здоровья. С возрастающей важностью новых движений, таких, как движение инвалидов, или тех, кого волнует жизнь независимая от других, информационные технологии стали важной частью определения и осознания перемены каждодневной жизни людей. Применение данных технологий сегодня играет огромную роль в социальной и политической жизни общества, влияет на государственное и частное благосостояние. Таким образом, в социально-педагогической практике Бангладеш, есть необходимость в

разработке и реализации программ, основанных на обучении информационным технологиям женщин и детей с ограниченными возможностями здоровья. Это должно помочь им интегрироваться в общественную жизнь и сохранить свои права¹⁸⁰.

В последние десятилетия Индия является страной с динамично-развивающейся экономикой. С одной стороны, Индия сегодня имеет серьезные преимущества, такие как огромный резерв технически обученных и опытных кадров, с другой — все еще существует значительная часть населения, которая живет ниже черты бедности и при этом является неграмотной. Большинство из них проживают в сельских и полугородских центрах недалеко от таких городов, как Нью Дели. В этих районах довольно тяжело найти работу, здесь особенно распространены алкоголизм и наркотики. Особенно этой опасности подвержены подростки и молодежь. В этой ситуации деятельность социальных педагогов в Индии особенно важна. Они вынуждены не столько предотвращать, сколько решать уже возникшие проблемы. Кроме социально-реабилитационной работы, им приходится также заниматься обучением, подготовкой студентов социальных педагогов непосредственно на местах, чтобы они лучше разбирались в местных проблемах.

Одной из насущных социальных проблем Пакистана в последние десятилетия является проблема бездомных детей. В пакистанской социально-педагогической практике до сих пор нет четкого определения понятия «бездомные дети». На сегодняшний день существует несколько часто используемых интерпретаций. В первую очередь, это небольшие группы детей, которые живут на улице. Либо — это гораздо большая категория детей, работающих на улице. Под бездомными детьми также могут подразумеваться те, кто ночуют на улице и проводят там большую часть времени, сохраняя минимальный контакт со своими семьями или совсем не контактируя с ними. Дети, которые живут на улице без присмотра родителей, составляют огромную по численности группу населения Пакистана. Большинство из них являются «бросающими», а не «брошенными». Иначе говоря, они оставили дом в результате семейных скандалов или жестокости, почти всегда непосредственно связанных с нищетой. Бездомные дети особенно уязвимы в системе правосудия по делам несовершеннолетних. Они чаще сталкиваются с действительным или кажущимся конфликтом, с законом и менее способны защитить себя от плохого обращения, когда попадают в правоохранительную систему.

Кроме того, они должны зарабатывать деньги или пищу для выживания. Их работа временная и незначительная, иногда связана с преступно-

¹⁸⁰ Сайт Международной ассоциации социальных педагогов. URL: <http://www.aieji.net>

стью и всегда неофициальна. Малоодоходный труд держит их вне деятельности служб защиты, связанных с обеспечением труда детей. Поэтому бездомные дети особенно предрасположены к риску для здоровья и имеют меньший доступ, чем другие городские дети, к системе здравоохранения. В то же время статистические данные показывают, что бездомные дети подвергаются большим рискам недоедания или слабоумия, чем другие дети из бедных семей. Бездомные дети на улице являются наиболее неблагополучным сектором городской молодежи. В Пакистане существуют специальные законы для защиты бездомных детей, но из-за недостатка финансирования они чаще остаются не реализуемыми на практике.

Для **Латинской Америки** одной из основных социальных проблем, решаемых в последние десятилетия, является проблема безработицы. Некоторые аналитики считают, что в среднем по региону трое из каждых десяти трудоспособных лиц являются безработными. Данная цифра в последнее десятилетие практически не меняется.

Следствием массовой безработицы являются внутрисемейные конфликты, высокий уровень заболеваемости и преступности, нищета. Особенно от этого страдают дети. Выход многие латиноамериканцы находят в обслуживании полулегальной и нелегально-криминальной деятельности (контрабанде, наркобизнесе и т. д.).

К сожалению, в последнее десятилетие данная деятельность значительно помолодела, в нее включаются дети с 9—10-летнего возраста. Часто активистам Международной ассоциации социальных педагогов приходится, работая с детьми и подростками в этих странах, рисковать жизнью, спасая их от мафии.

Одним из самых действенных средств для решения проблемы безработицы традиционно является повышение уровня образования граждан, их профессиональная подготовка. Так, в Бразилии активную работу в этой сфере проводили многочисленные общественные организации, ассоциации. В 90-х гг. XX в. здесь началась реализация проекта «Социальная профессиональная подготовка» в рамках программы «Солидарное содружество». Проект был адресован юношам и девушкам в возрасте от 16 лет до 21 года из малообеспеченных семей, проживающих в крупных мегаполисах страны. В ходе реализации данного проекта предполагалось дать молодым людям с низким уровнем образования профессию, что, в свою очередь, позволило бы им наравне с другими конкурировать на рынке труда. Следует отметить, что количество неправительственных организаций, участвовавших в подготовке и реализации проекта с 90-х гг. до 2000 г., значительно увеличилось (от 40 до 1 800).

В итоге, благодаря программе «Солидарное содружество» в Бразилии удалось организовать не только профессиональное обучение молодых

людей из бедных семей, но и широкомасштабную работу по ликвидации неграмотности среди подростков.

Еще одной актуальной проблемой, стоящей перед социальными педагогами Латинской Америки является эксплуатация детского труда. На основании принципов ООН и Конституции в Бразилии в 1990 г. был принят закон о защите прав детей и молодежи, запрещающий использование труда несовершеннолетних.

Однако, несмотря на все усилия правительства и социальных педагогов, детский труд в стране по-прежнему используется нелегально. Исследования, проводимые социальными педагогами, позволяют утверждать, что в Бразилии: а) работающих мальчиков больше, чем девочек; б) преобладает труд черных подростков; в) сокращается количество работающих детей, если доход семьи увеличивается; г) дети из сельской местности более подвержены привлечению к труду, чем городские. Бразильские социальные педагоги на практике пытаются осуществлять мероприятия, нацеленные на решение указанной проблемы. В частности занимаются организацией детского досуга (разрабатывают и проводят в жизнь культурные, спортивные, образовательные программы). Среди наиболее действенных мер по решению указанной проблемы — применение стратегий для борьбы с бедностью и улучшению материального положения семей (например, через увеличение социальных пособий от государства).

Особенностью латиноамериканского региона является сохранение традиционно-семейного фактора в процессе воспитания. Как известно в Латинской Америке преобладают многопоколенные семьи. А это значит, что изменение материального положения семей сразу сказывается на качестве жизни как детей, так и нескольких поколений взрослых, на воспитательном и образовательном процессах. Следствием тяжелой обстановки в семье часто становится насилие.

По данным на начало 2000-х гг., не менее 6 млн детей ежегодно подвергалось на континенте насилию в различных формах (физическому, сексуальному, психологическому).

Часто объектами насилия становятся женщины. Как свидетельствуют социологические исследования и данные статистики, на рубеже 90-х—2000-х гг. 44% женщин Никарагуа терпели побои своих супругов, а в некоторых городах Чили, включая столицу Сантьяго, этот процент был еще выше (от 50 до 80%)¹⁸¹.

Насилие также часто встречается в детской и подростковой среде. Различные социально-педагогические и психологические теории во все

¹⁸¹ Циткилов П. Я. История социальной работы: учеб. пособие для студентов вузов. Ростов н/Д: Феникс, 2006. С. 265—266.

времена пытались объяснить феномен насилия как социальную проблему. Можно сказать, что детская жестокость является многопричинной проблемой. Она тесно связана с каждодневной жизнью детей, ведь жестокость часто используется как самый простой способ разрешения конфликтов. Таким образом, ребята строят свои взаимоотношения со сверстниками и окружающим миром, утверждая себя в нем. В Уругвае часто в старших классах школ, как в зеркале, отражены условия социальной жизни. Если не предотвращать насилие среди учащихся, то это может закончиться исключением молодых людей из образовательных учреждений, являющихся основной средой для приобретения социального и культурного опыта. Вот почему деятельность многих социальных педагогов в Уругвае направлена на решение именно этой проблемы.

Усиление роли семьи в общественном функционировании увеличивает ее значимость как важнейшего объекта социальной педагогики. Это особенно актуально для регионов, где преобладают многопоколенные семьи. Сохранение значимости традиционно-семейного фактора в оказании помощи в социализации является одной из первоочередных задач социальной педагогики.

И хотя некоторым государствам Латиноамериканского региона удалось в начале XXI в. частично стабилизировать обстановку, сегодня уровень социально-педагогических проблем здесь остается чрезвычайно высоким. А следовательно, есть острая потребность в интеграции социальных педагогов для их разрешения. Не случайно XVI Конгресс Международной ассоциации социальных педагогов проходил в ноябре 2005 г. именно в Латинской Америке, в столице Уругвая Монтевидео¹⁸².

Одним из самых проблемных в социальном отношении регионов мира является **Африка**. Нищета и бедность приобрели здесь такой массовый характер, что многими воспринимаются как нечто абсолютно естественное. Следствиями нищеты являются чрезвычайно низкий уровень развития медицины и детская смертность. Только в 10 африканских странах дети имеют возможность получить универсальное начальное образование. В последнее десятилетие африканский регион постигла еще одна беда — эпидемия СПИДа. Целое поколение детей теряет родителей от этой «чумы XX века». По данным Генерального секретаря ООН Кофи Аннана, к началу 2000 г. глобальная эпидемия затронула судьбы 11 миллионов сирот, из которых 90% — африканские дети¹⁸³.

Кроме того, дети страдают от неразрешенных социальных проблем, таких как семейные конфликты, войны, хронические заболевания, мигра-

¹⁸² Сайт Международной ассоциации социальных педагогов. URL: <http://www.aieji.net>

¹⁸³ Циткилов П. Я. История социальной работы. С. 269—270.

ции, бедность, деградация социально-воспитательных структур и т. д. Следствием этого являются беспризорность, детская незащищенность, высокий уровень детской заболеваемости и инвалидности, безграмотность. Маргинализация детей приводит к росту детской и подростковой преступности. Подобная ситуация характерна для Заира. Поэтому здесь возникает острая необходимость в создании системы социально-воспитательных учреждений и привлечении в нее детей, нуждающихся в социально-педагогической помощи и поддержке.

Так же, как в Латиноамериканском регионе, серьезной проблемой в странах Африки является безработица. Все в том же Заире в конце 90-х гг. XX в. почти 80% трудоспособного населения не имело работы. Даже в относительно экономически благополучной ЮАР не менее 7 из 10 молодых людей являются безработными.

Следует отметить, что Африка является тем регионом, где фактически не существует разграничения в деятельности социальных педагогов и социальных работников. Большинство социально-педагогических проблем здесь решается именно социальными работниками. Так, в ЮАР они работают во многих школах, особенно в частных. Нередко они выступают посредниками между школьниками и общиной. В работе с учащимися стремятся развивать у них необходимые для нормальной социализации навыки (коммуникабельность, способность принимать ответственные решения, умение сочувствовать, прощать, осознавать себя как личность и др.). Иначе говоря, деятельность социальных работников в Африке фактически включает в себя выполнение социально-педагогических функций.

В силу того что правительства африканских стран не могут самостоятельно справиться с комплексом существующих здесь социальных проблем, основная нагрузка по их разрешению ложится на международные благотворительные организации. Причем различные организации часто специализируются на решении каких-либо конкретных проблем. Так, Управление Верховного комиссара ООН по делам беженцев уже ни одно десятилетие помогает семьям вынужденных мигрантов. При поддержке гуманитарных организаций Франции ведется борьба с эпидемией СПИДа. Один из приютов для «сирот СПИДа» действует в Кении.

Социальную поддержку африканскому населению предоставляют и многочисленные религиозные организации.

Во второй половине 90-х гг. XX в. в Конго на средства евангелистов был создан учебный центр для детей народа пигмеев. Ребята здесь получили возможность не только для обучения, но и для медицинского обслуживания. Ежегодно в Африку приезжают волонтеры из различных стран мира (преимущественно Европы, США и Канады) для организации социально-просветительской работы с населением. Они обучают африканцев

не только читать и писать, но и элементарным санитарно-гигиеническим навыкам.

Безусловно, лучшим способом решения социальных, в том числе социально-педагогических, проблем является их профилактика. Поэтому в странах Азии, Африки, Латинской Америки необходимо прежде всего создавать новую модель «экономически стабильного и социально справедливого общества», ориентированного на высокий уровень образования, внедрение достижений науки и новейших технологий, защиту прав граждан, в особенности детей.

Контрольные вопросы

1. Как глобализационные процессы повлияли на развитие социальной педагогики в странах азиатского, африканского и латиноамериканского регионов?
2. Проанализируйте особенности развития социальной педагогики в странах Азии в последние десятилетия.
3. Проанализируйте особенности развития социальной педагогики в странах Африки в последние десятилетия.
4. Проанализируйте особенности развития социальной педагогики в странах Латинской Америки в последние десятилетия.

Список литературы

- КАРДАЗО, Р. Социальная практика может быть эффективной. Опыт Бразилии / Р. Кардазо // Латинская Америка. — 2003. — №4.
- КОФИ Аннан. Борьба со СПИДом — наша приоритетная задача / Кофи Аннан // Азия и Африка сегодня. — 2003. — № 10.
- КУЗНЕЦОВА, Э. Е. Современная латиноамериканская семья : социальный аспект / Э. Е. Кузнецова, Л. В. Пегушева // Латинская Америка. — 2003. — № 4.
- МЕХАНИЗМ защиты социальной сферы (на примере развитых стран Запада и Японии). — М., 1992.
- ЦИТКИЛОВ, П. Я. История социальной работы: учеб. пособие для студентов вузов / П. Я. Читкилов. — Ростов н/Д, 2006.

Биографии

ВИЛЬГЕЛЬМ ЛАЙ
(1862—1926),
педагог,
Германия

Вильгельм Лай — один из педагогов, о котором раньше писали мало. В ряде зарубежных учебных книг конца XIX — начала XX вв. по истории педагогики его имя почти или совсем не упоминается. В советской педагогике Лай за стремление соотнести воспитательный процесс с биологией причислялся к вульгаризаторам педагогической науки. Ныне же к его идеям обращаются значительно чаще, возможно потому, что наступает их время.

Лай окончил политехнический институт и Фрейбургский университет, работал сначала учителем, а затем преподавателем учительской семинарии, усердно занимался наукой и литературной деятельностью. Взяв за основу данные биологии и экспериментальной педагогики, он попытался создать *«педагогику действия»*.

Необходимо, утверждал Лай, идти от *основного педагогического принципа действия*. Его главным содержанием с биологической точки зрения является «реакция как единство впечатления и выражения, раздражения и движения (или его торможения)... реакция как элементарнейшее явление жизни». Затем этот принцип Лай рассматривает с других точек зрения — эволюционно-исторической, физиологической, психологической теории познания, практической. И, наконец, он дает следующее объяснение основному принципу: «Питомец — есть член окружающей его письменной среды, влияние которой он на себе испытывает и на которую он в свою очередь реагирует. Основу всего воспитания должны поэтому составлять врожденные и приобретенные реакции. Впечатления, воспринятые и обработанные согласно нормам логики, эстетики, этики и религиозной науки, должны поэтому во всех областях и на всех ступенях воспитания дополняться внешним выражением. Последнее в свою очередь позволяет достигать все большего совершенства в наблюдении и переработке, поскольку внешнее изображение сравнивается каждый раз с чувственным и духовным прообразом, представлением цели и сызнова повторяется». Сложно? Сможете ли вы, еще раз вчитавшись в текст объяснения принципа, пересказать его своими словами? Похоже, что Лай выражал здесь свое понимание природосообразности.

Практически идея педагогического действия означала следующее. Поскольку ведущую роль в воспитании, по Лаю, играет реакция, т. е. быстрое приспособление к внешней среде, то нужно, чтобы воздействие исходило от правильно организованной среды. Пусть для начала это будет социальная микросреда в школе. Тогда выработка правильной реакции пойдет по пути, свойственному всем живым организмам: восприятие — переработка — выражение или изображение. Значит, основа всего — *двигательная реакция*, и на ней следует строить обучение. Главное внимание нужно обращать на учебные предметы, активнее других вызывающие реакцию: рисование, черчение, музыка, лепка, пение и т. д. И искать пути насыщения подобными реакциями других учебных предметов, всего процесса воспитания,

в том числе и социального. Школа, по Лаю, должна готовить добропорядочных, законопослушных граждан.

За сложностью формулировок в социальной части его педагогики просматривается здравая идея: опереться в воспитательном процессе и обучении на природное стремление ребенка к постоянной и разносторонней деятельности. Заметим, что к ней обращались и другие педагоги (Песталоцци, Фрёбель, Ушинский, Дьюи, Шацкий). Но Лай показал, что педагогика действия обязывает педагога, учителя быть сведущим во многих науках о живой природе, человеке, обществе. Прогрессивна сама ориентация на такое разностороннее знание. То, что по схеме Лая серьезная образовательная работа в школе уходила на второй план, скорее всего объясняется трудностями выявления и введения нужных действий в основные учебные предметы. Такой поиск продолжается. Следовательно, педагогика действия не исчезла, она воспринята другими педагогами, в иных вариантах, всегда обращенных к активности школьника, уходу от вербального обучения. Идеи Лая способствовали развитию экспериментальной педагогики.

ГЕОРГ КЕРШЕНШТЕЙНЕР
(1854—1932),
педагог,
Германия

После окончания Мюнхенского университета (изучал математику и естествознание) работал преподавателем среднего учебного заведения, в 1918 г. возвращается в alma mater в должности профессора, избирается депутатом рейхстага. В советской педагогике со времен Крупской утвердилось мнение о Кершенштейнере как о педагоге, выражающем интересы «империалистической буржуазии», яром враге пролетариата. Правда состоит в том, что он принадлежал к тем педагогам, которые нетерпимо относились к революции, но не отрицал реформ, требовал уважения к законам государства. Возможно, Кершенштейнер высказывал подобные идеи более убедительно, чем другие педагоги, из-за чего и стал самым реакционным из них. Но эти же убеждения, конечно, привнесли в его педагогику дух социальности.

Анализируя состояние современной школы, Кершенштейнер пришел к выводу о необходимости ее реформирования. Старая школа, утверждал он, это школа чисто книжного знания, она целиком приспособлена только к слушанию, к пассивному восприятию чужого знания, мешает формированию личности ребенка, нужных для жизни черт его характера. Годы детства до половой зрелости, отмечал Кершенштейнер, отличаются живой активностью, потребностью в работе, творчестве, познанию.

Вопреки книжному восприятию дети в своем большинстве рассуждениям предпочитают практическую деятельность в соответствии с поговоркой «пробовать выше, чем изучать». До школы у них больше возможности для этого. В мастерской, кухне, саду, конюшне и т. д. они всегда полны желанием трудиться и воспринимать знания. Но с приходом в школу мир детства рушится, заканчивается вся предыдущая деятельность с ее радостным восприятием.

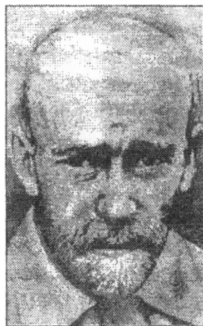
Новая народная школа, считает Кершенштейнер, должна стать естественным продолжением светлого и продуктивного детства. Такой может быть только *трудовая школа*. В ней, разумеется, сохраняется учеба, овладение знаниями. Умение хорошо писать, считать — также работа, труд, который влияет на развитие характера и воли ребенка. Но для новой школы нужно нечто большее — разносторонний ручной труд, который стал бы для детей источником умственного и иного развития. Важно, чтобы он был связан с профессией и домашней работой родителей, тогда семья станет естественным продолжением школы и наоборот. Наконец, школе труда стоит позаботиться о понимании ребенком общественного значения труда. Важности служения товарищам, сотрудничества с ними. О своем видении трудовой школы Кершенштейнер рассказал в статье «Школа будущего — школа работы».

В вопросах социально-педагогических Кершенштейнер выступал идеологом так называемого *гражданского воспитания*, за что и подвергался жесткой критике педагогов-марксистов. Новая трудовая школа должна отвечать не только природным и интеллектуальным стремлениям ребенка, но и его *социальным инстинктам*. Здесь Кершенштейнер имел в виду «служение товарищам» и государству. Трудовая школа с ее кухнями, мастерскими и садами нужна для того, чтобы дети овладевали полезными профессиями, знаниями, навыками и любили свою работу. Но она необходима и для воспитания людей, понимающих и поддерживающих цели государства, с благодарностью служащих ему, уважающих законы. Тогда их не прельстят безумные призывы революционеров, «нездоровым идеям» они противопоставят свою гражданскую убежденность. Ради этого, считал Кершенштейнер, нужно даже создавать «дополнительные 2—3-летние школы» для уже работающих подростков, где обучение было бы сопряжено с гражданским воспитанием.

Педагогическая система Кершенштейнера ориентирована уже не на сословную, а на классовую систему воспитания. Отсюда его идеи о различных подходах к воспитанию и образованию детей разных по имущественному положению слоев населения, его предложения о системе школ, в которой оказывались и «тупики» и льготные условия для продолжения образования. При этом он исходил и из интеллектуальных возможностей тех или иных детей к овладению знаниями.

Педагогика Кершенштейнера интересна тем, что различные по своей идеологии педагоги видели в ней то, что хотели видеть. Объективно же она в значительной степени ориентирована на природосообразность, имеет гуманистическую направленность, вносит существенный вклад в теорию и практику трудового обучения и воспитания, формирование гражданственности.

Сказалось и следование Кершенштейнера как традиции немецкого воспитания, так и вдохновляющим особенностям его времени, когда после первого объединения Германии происходило быстрое развитие экономики. Поэтому в немецкой педагогике в прошлом и настоящем идеи Кершенштейнера рассматриваются как проявление прагматизма. Любопытно, что термин «трудовая школа» был принят и советской педагогикой.



ЯНУШ КОРЧАК

(1878—1942),

педагог, писатель, общественный деятель,
Польша

Настоящее имя Корчака — Генрик Гольдшмит, он из семьи варшавского адвоката. Его считали странным ребенком: до 14 лет играл в кубики, в 15 им овладела страсть к чтению, не стыдился общаться с малышами, но любил разговаривать и со взрослыми. Со смертью отца из семьи уходит материальное благополучие, и Януш подрабатывает. Давая уроки, много занимается самообразованием.

В 1903 г. оканчивает медицинский институт в Варшаве, трудится в детской больнице, где и совершился его переход от медицины к педагогике, хотя врачом он оставался всю жизнь. Свою педагогическую деятельность Корчак начал в детских летних лагерях, где познал, по его словам, «азбуку воспитательной работы». А в 1911 г. возглавляет созданный для еврейских детей «Дом сирот», который становится и его домом. Педагогические взгляды Корчака явились результатом его многолетних исследований и общения с детьми. Он предостерегал от неверного понимания природы ребенка. Взрослые часто невнимательны к нему, считая, что у ребенка все впереди, не разбираются в многообразии его жизни и в тех простых радостях, которые так легко можно и нужно ему дать. Осуждал линию поведения многих родителей и педагогов по отношению к детям: надзирать, критиковать, не разрешать, назидать словом, «стоять на страже интересов ребенка», ибо он сам «не знает» сколько ему есть, пить, гулять и спать, играть. Часто в отношении с детьми, замечал Корчак, боялся доброты, считая, что от дружеского общения ребята наглеют и отвечают недисциплинированностью. Нет, утверждал он, ребенок — существо разумное, хорошо знает потребности и трудности своей жизни, а детский возраст — долгие, важные годы в жизни человека, когда ему нужны от взрослых тактичная договоренность, вера в опыт, сотрудничество и совместная жизнь. Корчак призывал: уважайте незнание ребенка, его текущий час и сегодняшнюю жизнь, его развитие и чувства. И нужно обязательно изучать ребенка! Но изучать как отличающуюся, а не более слабую и бедную психическую организацию. «Нет детей — есть люди», — говорил Корчак, разъясняя сущность своей *педагогике доброты*.

Свое воплощение социальная педагогика Корчака получила в его «Доме сирот», впоследствии в «нашем доме». Здесь он прежде всего наблюдает, анализирует поведение групп детей и отдельного ребенка в разных местах и ситуациях, а затем следует *диагностика* и конкретная воспитательная *деятельность*.

В своих книгах Корчак дал убедительные примеры эффективности таких наблюдений, сбора различной документации, статистических материалов, медицинских показаний и др. «Кто фиксирует факты, тот получает материал для объективной дискуссии, не идущей на поводу у эмоций», — писал он. Формализм? Как посмотреть. Архив сиротского приюта «Наш дом» (50 детей) за 7 лет насчитывал: 195 тетрадей стенгазеты дома и документов, 41 тетрадь протоколов 227 заседаний Совета самоуправления, 14 000 благодарностей, свыше 100 тетрадей с разными

описаниями, рассказами, воспоминаниями детей, сотни рисунков, диаграмм и т. д. Целая история активной самостоятельности детей, огромная память, пласты воспитания. Корчак очень верил накопленному материалу. Считал его необходимым. По своим 34 блокнотам заметок о спящих детях он собирался написать книгу о ночи в сиротском приюте и вообще о сне детей.

Самоуправление и самовоспитание детей подкреплялось в «Доме» интересными средствами и находками. «Доска объявлений» с извещениями, предупреждениями, просьбами и отчетами. «Почтовый ящик» для переписки воспитанников с педагогами и друг с другом. «Детский суд», который заставлял детей задумываться, самокритично относиться к себе, лучше понимать товарищей, создавал и поддерживал определенные нормы поведения. У суда был свой «Кодекс», продуманная система ведения дел, дети могли жаловаться не только друг на друга, но и на воспитательный персонал. И хотя, как правило, «трибунал» выносил только два приговора — «оправдать» или «простить», впечатления от него оставались глубокими. Свои задачи выполнял Совет самоуправления и детский Сейм. И везде присутствовало главное: правила поведения детей должны соответствовать их нравственному сознанию, быть приняты ими, пережитыми через призму детской справедливости.

Перечисленные не исчерпывают творчества Корчака. В организации разносторонней деятельности детей они сами ему многое подсказали. Он, как и другие выдающиеся педагоги, шел за ними, учился у них, а главное, преданно любил их.

Корчак — национальный герой Польши. После захвата Варшавы гитлеровцами в 1939 г. «Дом» отчаянными усилиями его руководителя продержался еще 3 года. В 1942 г. фашисты начали акцию по уничтожению всех евреев города, угроза нависла и над детьми «Дома», и Корчак, имея возможность спасти свою жизнь, решил остаться с ними до конца. Он и его ближайшая помощница Стефания Вильчинская вместе с 200 детьми погибли в газовых печах Трешлинки. Последнюю запись в своем дневнике Корчак сделал 4 августа 1942 г.

— Что вы собираетесь делать после войны? — спрашивали его друзья.

— Как что? — удивлялся Корчак. — Организую детский дом для немецких сирот.

Ныне идеи Корчака применяются в школах и других воспитательных учреждениях многих стран. В том числе и в России. Его замечательные книги (их более 20) о детях и для детей не устаревают, издаются большими тиражами на разных языках.



МАРИЯ МОНТЕССОРИ

(1870—1952),

педагог, ученый, философ, гуманистка,

феминистка,

Италия

Родилась в Кьяравалле (центральная Италия, провинция Анкона). Монтеессори — очень одаренная женщина. Она была первой женщиной в истории Италии, окончившей курс медицины и одной из первых

носителниц ученой степени доктора наук. Ей еще не было 30 лет, когда она, молодой доктор медицины, ассистент психиатрической клиники Римского университета, профессор антропологии и гигиены, открыла в Риме школу для слабоумных. Применив в ней свои методы воспитания, она достигла поразительных результатов: ее питомцы в своем развитии приблизились к детям нормальных школ. Перенеся этот опыт на здоровых детей, Монтессори здесь добилась выдающихся успехов. В 1907 г. она возглавила «Дом ребенка» — дошкольное учреждение в одном из бедных кварталов Рима. Дети рабочих, которых раньше воспитывала улица, в «Доме» преображались, светились радостью. Подобные «дома Монтессори», «детские сады Монтессори», «школы Монтессори» стали появляться и в других странах.

В целом педагогика Монтессори исходит из принципа *природосообразности и идеи свободного воспитания*. По своей природе ребенок активное существо и, утверждает она, способен без воздействия извне к самостоятельному развитию, в том числе и обучению. Задача воспитателя лишь в том, чтобы обеспечить ребенка «пищей», необходимой для его саморазвития, создавать для этого соответствующую среду. Такова исходная позиция Монтессори.

Свое направление в образовании она строит на нескольких принципах. Прежде всего — это *интерес ребенка*, который приводит к его сосредоточению на учебе. Главное, что интерес ребенка должен определяться не учителем, а самими детьми. Обучение будет по настоящему индивидуальным только на основе свободы выбора. Подчеркнем, речь идет и о свободе интереса и о свободе выбора ребенком учебного материала для удовлетворения этого интереса. Но свобода — не заброшенность ребенка, она требует от педагога создания благоприятных условий для развития его личности.

Другой принцип педагогики Монтессори — *сотрудничество разновозрастных детей* и, добавим, сотрудничество их с педагогами. Сама Монтессори пишет, что создавая свою школу, она шла за детьми, и они подсказывали ей верные решения. Так, например, она пришла к выводу, что лучше, если в классе будет 30—40 или даже больше детей, все зависит от возможности учителя, но обязательно разновозрастных. Как в семье, где есть дети 3—5—6-ти лет, заботящихся друг о друге. Дети подсказали Монтессори и идею «открытых дверей», когда стали свободно перемещаться из комнаты в комнату, попадая туда, где занимаются более старшие или младшие. Им это интересно, они все хотят попробовать сами.

«Чем ты хочешь заниматься сегодня?» — с такого вопроса начинается день в школе Монтессори. И для каждого выбора — своя система подобранных материалов и упражнений, соответствующих природе ребенка. В течение дня занятия могут меняться. Свободный выбор дает удивительные результаты. Покидая класс, дети не бегут на улицу, а часто продолжают свое занятие — игру или ходят по другим классам, наблюдая и планируя свой завтрашний день. Оказывается, что в них заложено стремление к порядку и к дисциплине. В нужном месте они берут материал и, поработав с ним, возвращают точно туда же. У маленького ребенка есть интерес не только к игре и веселью, но и к серьезной работе. Выбирая материал, дети в занятиях с ним усложняют задачи. Учатся планировать, распределять, выполнять обещанное. Монтессори называет это «человеческим инстинктом автономности» и считает одной из основ своей школы.

Педагогика Монтессори обращена к *чувственному восприятию* детей, которое, по словам Монтессори, составляет главную основу умственной жизни. Смысл не только в том, чтобы ребенок знал цвет, форму, различные свойства предметов, а прежде всего в том, чтобы он утончал свои чувства, упражняя с их помощью внимание, сравнение и суждения о познаваемом. Таков путь формирования навыков распознавания. Для каждой сферы чувств Монтессори создает дидактические материалы разной степени сложности, но взаимосвязанные между собой, образующее целостное.

Таковы основы социальной педагогики Монтессори, возрождаемой ныне и в России. Она полностью исключает авторитарность в воспитании и содержит интересные, подчас удивительные выводы. Например, о том, что разница между ребенком и взрослым столь велика, что большую помощь ребенку может оказать тот, кто ближе к нему по возрасту: «чтобы познать ребенка, надо самому быть ребенком». Главными результатами обучения в Монтессори-школе являются «знания, ставшие плотью», — реальные жизненные умения, с которыми ребенок входит в жизнь. Педагогика Монтессори — яркий пример талантливого применения принципа природосообразности в педагогике сотрудничества.

После того как работа Монтессори в римском Доме ребенка получила известность, на ее метод обратили внимание в Северной Америке (около 1913), хотя этот интерес затем остыл. Мария Монтессори, помимо Италии, долгие годы жила и работала в Каталонии и Нидерландах. Из Нидерландов, где она находилась с 1936 г., Монтессори, по приглашению Теософского общества, отправилась в Индию, где она читала лекции в Мадрасе, Карачи и других городах, а позже открыла свою школу в Кодайканале, которая функционировала во время Второй мировой войны. После Индии она поселилась до конца своей жизни в Нидерландах, где умерла в 1952 г. (Ноордвик-ан-Зее). Международная Монтессори-организация (AMI) была также основана в Нидерландах в 1929 г. (действует по сей день). Сын Марии Монтессори Марио возглавлял эту организацию до своей смерти (1982).

GERMAN NOL
(1879—1960),
философ, теоретик социальной педагогики,
Германия

Учился в Берлинском университете, в частности у Ф. Паулесена и В. Дильтея. Преподавал в Йенском университете (с 1908 г.), был профессором Геттингенского университета. Наряду с Э. Шпрангером и Т. Литтом ведущий представитель так называемой университетской педагогики. Один из инициаторов и теоретик движения реформаторской педагогики в Веймарской республике (кн. «Педагогическое движение в Германии и его теория»).

Разделял идеи «философии жизни» Дильтея, стремился перенести их в педагогику, трактуя ее как науку о развитии человеческого духа. Философия и эстетика служили для Ноля предпосылками развития педагогической теории и осмысления педагогической деятельности. Ноль выступал вместе с тем за «автономию педагогики». С позиций феноменологии Ноль обосновывал педагогический процесс, пе-

дагогическое общение как средство познания ребенка, привлекая внимание к воспитательным проблемам. Признавая необходимость систематизации философских, психологических, социологических и других знаний о человеке, Ноль подчеркивал важность развития собственно педагогического учения о человеке. Эти позиции отражены в «Педагогической энциклопедии» в 5 томах, изданной совместно с Л. Паллатом в 1928—1933 гг. Решающим считал биологическую природу человека, так называемый жизненный слой личности, в которой видел основу всех ее душевных свойств. Задачу педагогики он усматривал в определении возможностей и степени вмешательства с целью внесения корректив для ликвидации отклонений от предопределенных свыше «ритма жизни», характера человека и т. д. Образование понимал как «преобразование объективного содержания культуры в субъективное восприятие посредством стихийной духовной деятельности педагога».

Большое значение придавал жизненному опыту ребенка и считал главным для воспитателя умение его анализировать. Сила человека, по Ноллю, в богатстве жизненного опыта, который должен быть в школе упорядочен, систематизирован, понятийно расчленен. К решению этих задач сводится проблема обучения. Концепция Ноля оказала большое влияние на развитие педагогики в Германии.



ГЕРТРУДА БОЙМЕР
(1873—1954),
педагог, общественный деятель,
Германия

Родилась 12 сентября 1873 г. в Вестфалии в семье пастора. Через три года семья переехала в Померанию, где отец получил место инспектора окружных школ. Гертруда окончила высшую школу для девушек в Галле, учительский семинар в Магдебурге, изучала германистику, теологию, философию и социологию в Берлине, защитила диссертацию о творчестве Гете. В течение шести лет она преподавала в народной школе для девочек.

В 1896 г. при участии Г. Боймер было основано Магдебургское объединение учительниц. Она познакомилась и подружилась с бесспорным лидером немецкого женского движения Хелен Ланге. После начала первой мировой войны Боймер основала «Национальную женскую службу», призванную поддержать военные усилия правительства, в 1916—1920 гг. возглавляла Институт социальной педагогики в Гамбурге.

После Ноябрьской революции она вступила в Немецкую демократическую партию (НДП), была избрана депутатом Национального собрания, в 1920—1930 гг. постоянно избиралась депутатом рейхстага от НДП и занимала пост заместителя председателя этой партии, в 1930—1932 гг. была депутатом рейхстага от Немецкой государственной партии. С 1922 г. Боймер возглавляла секцию школ и молодежной благотворительности в культурно-политическом отделе имперского министерства внутренних дел и стала первой в германской истории женщиной, получившей чин министерского советника. В Лиге Наций, куда Германия была принята

в 1926 г., Боймер работала в комиссии по социальным и гуманитарным вопросам.

После прихода к власти А. Гитлера она была уволена с государственной службы, основным источником ее существования стала небольшая пенсия учительницы народной школы, которую назначило ей нацистское правительство.

По окончании Второй мировой войны Г. Боймер выступила за политическую самостоятельность западных оккупационных зон Германии, участвовала в основании Христианско-социального союза (ХСС), затем вступила в Христианско-демократический союз (ХДС). Гертруда Боймер скончалась 25 марта 1954 г. под Билефельдом.



**ДЖОН ДЬЮИ (1859—1952),
философ, педагог, психолог,
США**

Первые годы жизни провел в штате Вермонт. После окончания Вермонтского университета работал профессором философии, а затем педагогики в Мичиганском, Чикагском и Колумбийском университетах. По мере нарастания тоталитаризма в СССР менял свое отношение к коммунистическому режиму: от симпатии до резкой враждебности. Возглавлял общественный трибунал, рассматривавший «дело Троцкого» по инициативе последнего и оправдавший его от сталинских обвинений.

Дьюи — один из основоположников *прагматической педагогики*, которая сформировалась под влиянием философии прагматизма и некоторых взглядов Локка, Руссо, Фрёбеля, Песталоцци и Герберта. Свое название берет от греческого слова «прагма» — дело, действие. Ценность идей и понятий прагматисты определяют практическими результатами их применения, истинным считается все то, что приносит успех, пользу конкретному человеку. «Новая педагогика» Дьюи отрицала устаревшее и малоэффективное школьное образование и книжное обучение конца XIX — начала XX в. и соответствовала культу бизнеса и успеха в общественном мнении США, других стран. Поэтому прагматическая педагогика быстро приобретает сторонников. Заслугой Дьюи является обращение к важнейшим социально-педагогическим идеям: связь школы с жизнью, соответствие школьного образования интересам и потребностям ребенка, индивидуализация обучения, повышение эффективности учебного процесса, трудовое обучение.

Главная цель воспитания по Дьюи, содействовать *самореализации личности*, осуществлению ее желаний и интересов. Критерием же самореализации является адаптация личности к среде, которая в свою очередь происходит как ответная реакция человека на воздействие со стороны среды. Каждый ребенок делает это конкретными действиями, через «пробы и ошибки», в соответствии со своими врожденными инстинктами и сложившимися привычками. Именно здесь и необходима помощь ребенку. Функцией воспитания должна стать «реконструкция и реор-

ганизация опыта ребенка», чтобы уменьшить или вообще устранить ошибки и стихийные привычки. Обогащение опыта детей полезным содержанием — задача, считает Дьюи, более важная, чем сообщение им знаний и традиционное педагогическое воздействие на ребенка.

Основы учебной работы прагматисты видят в спонтанных (самопроизвольных) интересах детей и *педоцентризме*. Реальное содержание учебного предмета, утверждают они, определяется любопытством ученика, которое и подлежит удовлетворению. Ребенок по выражению Дьюи, это солнце, вокруг которого вращаются все средства образования; в учебном процессе все должно подчиняться его желаниям и интересам.

Интересны предложения прагматической педагогики в области *нравственно-го и гражданского воспитания*. Исследовались характер взаимоотношений в группе школьников, их суждения, оценки, нравственные понятия, применялось тестирование. Но основными критериями нравственности Дьюи и его сторонники считали индивидуальный опыт и личный успех в освоении общественных ценностей, имея в виду прежде всего богатство и социальный престиж.

Школа, которая является «обществом в миниатюре», должна максимально содействовать такому успеху и предотвращать социальные конфликты. Как и в обществе, ей нужны «лидеры» — наиболее авторитетные учащиеся. В их число и вообще в элиту попадают ученики, обладающие врожденной высокой одаренностью и «интеллектуальными импульсами» и соответствующей им деятельности — рабочим профессиям.

Прагматическая педагогика Дьюи сыграла положительную роль в преобразовании прежней системы воспитания и образования, приближала школу к жизни, активизировала процесс обучения. Ее недостатки исходят из спорных и ошибочных положений прагматической философии. По мнению специалистов, они привели к некоторому снижению теоретического уровня школьного образования и принятых критериев знаний учащихся. Среди последователей Дьюи немало видных педагогов: Килпатрик, Рогг, Уошберг, Бортон и др. Отдельные идеи педагогики (комплексные программы, метод проектов) в 20-х гг. были восприняты советской школой.



АБРАХАМ МАСЛОУ

(1908—1970),

психолог,

США

Известна «Пирамида Маслоу» — диаграмма, иерархически представляющая человеческие потребности. Его теория иерархии потребностей нашла широкое применение в экономике, занимая важное место в построении теорий мотивации и поведения потребителей. «Пирамида Маслоу» в целом отражает эволюционный переход личности по мере удовлетворения от физиологически детерминированных потребностей к интеллектуальным.

В 1940-х гг. основатель института по изучению секса, пола и воспроизводства Альфред Кинси планировал провести исследование сексуального поведения студентов Бруклинского колледжа. Однако Маслоу подверг критике процедуру отбора испытуемых, применяемую Кинси, обосновав претензии к выборке Кинси тем, что она не является репрезентативной, поскольку в опросах участвовали только те, кто на это добровольно согласился. Делать выводы по такому вопросу, как особенности сексуального поведения, по мнению Маслоу, допустимо было бы лишь с учетом мнения и тех, кто отвергает саму возможность обсуждения этой темы.

Диаграмма Маслоу показывает, в каком порядке человек в среднем удовлетворяет свои потребности. Хотя статистически диаграмма верна, бывают случаи, когда самоактуализация для человека важнее базовых потребностей.

Маслоу считал, что все самоактуализированные люди имеют общие характерные черты:

- самоуважение и уважение к другим;
- доброжелательность и терпимость;
- интерес к окружающему миру;
- стремление разобраться в себе и ряд других.

К числу таких самоактуализированных людей Маслоу относил Авраама Линкольна, Томаса Джефферсона, Альберта Эйнштейна, Элеонору Рузвельт, Джейн Адамс, Уильяма Джеймса, Альберта Швейцера, Олдоса Хаксли и Баруха Спинозу.

Список тем для контрольных работ и рефератов

1. Основные концепции происхождения воспитания и специфика социального воспитания в первобытную эпоху.
2. Человек в системе общественных ценностей в культуре Древнего Востока.
3. Основные социально-педагогические проблемы, получившие свое осмысление в работах античных философов и их актуальность в нашей современности.
4. Место человека и детства в системе общественных ценностей в культуре Средневековой Европы.
5. Гуманистические социально-педагогические идеи эпохи Возрождения.
6. Общая оценка воспитания Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо (достоинства и недостатки).
7. Основы социальной педагогики в трудах А. Дистервега и П. Наторпа.
8. Идеи и опыт Д. Дьюи, В. Лая, Г. Кершенштейнера и задачи современной социальной педагогики.
9. Принцип природосообразности в истории зарубежной социальной педагогики.
10. Принцип свободного воспитания в истории зарубежной социальной педагогики.
11. Принцип народности в истории зарубежной социальной педагогики.
12. Принцип культуросообразности в истории зарубежной социальной педагогики.
13. Принцип свободного воспитания в истории зарубежной социальной педагогики.
14. Проблема нравственного воспитания в истории зарубежной социальной педагогики.
15. Проблема трудового воспитания в истории зарубежной социальной педагогики.
16. Проблема индивидуального подхода в истории зарубежной социальной педагогики.
17. Проблема воспитания «трудновоспитуемых» детей: исторический аспект.
18. Проблемы дисциплины и наказаний: исторический аспект.
19. Общественная помощь как социально-педагогическое явление.
20. Историко-педагогический аспект проблемы влияния семейного воспитания на личность ребенка.

21. Проблема социальной среды в воспитании детей в истории социальной педагогики.
22. Особенности становления и развития социально-педагогической науки.
23. Особенности становления и развития истории социальной педагогики.
24. Развитие системы специализированных учреждений для детей и молодежи середины XX—начале XXI в.
25. Опыт социального воспитания в странах Западной Европы и США: современный аспект.

Список вопросов для итоговой аттестации

1. Предмет и задачи курса «История социальной педагогики». Основные методологические подходы в построении курса.
2. Основные концепции происхождения воспитания.
3. Особенности социализации и воспитания в первобытном обществе.
4. Социально-педагогический опыт древнейших государств (Египет, Двуречье, Палестина).
5. Социально-педагогическая практика Индии и Китая.
6. Особенности социализации в спартанской и афинской системе воспитания.
7. Социально-педагогические идеи Демокрита и Сократа.
8. Зарождение социоцентристской модели воспитания Платона.
9. Аристотель о ценностных основаниях содержания социального воспитания.
10. Социально-педагогические идеи в конфуцианстве и буддизме.
11. Социально-педагогический потенциал мусульманства.
12. Теоцентризм как мировоззренческая основа воспитания в Западной Европе в эпоху раннего Средневековья.
13. Возрождение античных идеалов воспитания в теории и практики гуманистов XV-XVI вв.
14. Социально-педагогические идеи гуманистов эпохи Возрождения.
15. Идеалистические проекты социалистов-утопистов.
16. Воспитательная система Д. Локка как попытка гармонизации социальных и внутренних противоречий.
17. Социальные аспекты педагогики Я. А. Коменского.
18. Постановка проблемы факторов развития человеческой личности в трудах французских материалистов XVIII в. (К. А. Гельвеций, Д. Дидро).
19. Социально-педагогический проект Ж.-Ж. Руссо: гуманизм и утопичность.
20. Социально-педагогические опыты И. Г. Песталоцци и их значение для дальнейшего развития теории и практики социального воспитания.
21. А. Дистервег о культуросообразности, природосообразности и самостоятельности в воспитании.
22. Исследование влияния факторов среды на результаты воспитания в социально-педагогическом эксперименте Р. Оуэна.
23. Вклад марксизма в развитие социальной педагогики.
24. Философское обоснование предмета социальной педагогики в трудах П. Наторпа.

25. П. Наторп об основных направлениях, типах и задачах социального воспитания.
26. Педагогика прагматизма (Д. Дьюи) и ее влияние на практику социального воспитания.
27. Идеи концепции трудовой школы (Г. Кершенштейнер), экспериментальной педагогики (В. Лай, Э. Мейман) в контексте задач социального воспитания.
28. Гуманизм педагогических воззрений и практики воспитания Я. Корчака.
29. Основные тенденции в области теории и практики социального воспитания в зарубежных странах во 2-й половине XX в.
30. Тенденции развития социально-педагогической теории и практики в России на рубеже XX—XXI вв.

Примерные тестовые задания

1. Перечислите основные периоды истории социальной педагогики.
2. Инициация — это:
 - а) узаконенное детоубийство, встречавшееся в период первобытности;
 - б) переход от детского возраста к взрослому в первобытном обществе;
 - в) принцип половозрастного разделения труда в первобытном обществе.
3. Основными субъектами воспитания в Древнем Египте являлись:
 - а) жрецы; б) семья; в) община.
4. Какие социально-педагогические аспекты отражены в законах Хаммурапи:
 - а) мать — глава семьи; б) за нерадивость детей предусмотрены физические наказания; в) дети — долговые рабы находились под защитой государства.
5. Особенности воспитания в Древней Индии были:
 - а) кастовый характер воспитания; б) принцип равенства и всеословности в воспитании; в) формирование всесторонне развитой личности.
6. Назовите первую в истории человечества мировую религию, в основе которой лежал принцип гуманности, осуществлявшийся в процессе воспитания:
 - а) христианство; б) мусульманство; в) буддизм.
7. Кого в Древнем Китае называли Учителем поколений:
 - а) Лао-Цзы; б) Конфуций; в) Шан-Ян.
8. Коринфский сиротский приют содержался за счет:
 - а) государства; б) частных пожертвований; в) выплат из наследства самих детей.
9. Где впервые в качестве основной цели воспитания выступало формирование всесторонне развитой личности:
 - а) в Афинах; б) в Спарте; в) в Риме.
10. С какого возраста начиналось общественное воспитание мальчиков в Древней Спарте:
 - а) с 6 лет; б) с 7 лет; в) с 8 лет.
11. Какую функцию не выполнял раб-педагог в Древних Афинах:
 - а) водил ребенка в школу; б) готовил с ребенком уроки; в) ухаживал за заболевшим ребенком.

12. Самой социально-незащищенной категорией в Древнем Риме были:
а) женщины; б) старики; в) дети.
13. Кто из греческих философов впервые обосновал тезис о необходимости заботы государства о воспитании граждан:
а) Платон; б) Демосфен; в) Сократ.
14. Римский оратор и социальный педагог, выступавший за гуманизацию школьного образования, противник наказаний — это:
а) Цицерон; б) Сенека; в) Квинтилиан.
15. Какие из основ христианской идеологии можно отнести к социальной педагогике:
а) молитва; б) послушание; в) исповедь; г) самоотречение; д) боязнь Божьего суда.
16. Мусульманская высшая школа, где готовили, в том числе, и учителей:
а) мечеть; б) медресе; в) гимназия.
17. Основной акцент в процессе воспитания рыцарства делался на:
а) физическую подготовку; б) интеллектуальное развитие; в) духовное совершенствование.
18. Расставьте в хронологической последовательности:
а) Т. Кампанелла; б) Ф. Рабле; в) Аристотель; г) Ш. Фурье; д) М. Монтень.
19. Соотнесите социального педагога и произведение, написанное им:
А) Т. Мор; Б) Я. А. Коменский; В) Ж. -Ж. Руссо; Г) Д. Локк; Д) И. Песталоцци.
а) «Воспитание буржуа»; б) «Эмиль или о воспитании»; в) «Материнская школа»; г) «Лингвистика»; д) «Утопия».
20. Соотнесите социального педагога (политика, философа) и его результаты его социально-педагогической практики:
А) В. да Фильтре; Б) Дж. Ланкастер; В) Т. Джефферсон; Г) Ж. Кондорсе; Д) Р. Бойль; Е) А. Франке;
а) создание первой публичной библиотеки в США; б) создание проекта преобразования школьной системы во Франции; в) создание системы непрерывного обучения в Англии; г) создание школы, названной «Дом радости»; д) создание первых школ реально-практической направленности в Германии; е) разработка школьной реформы в Англии.

Список рекомендованной литературы

- АЛЬТ, Р. Прогрессивный характер педагогики Коменского / Р. Альт ; пер. с нем. — М., 1957.
- АНДРЕЕВА, И. Н. Антология по истории и теории социальной педагогики / И. Н. Андреева. — М., 2000.
- АНИСИМОВ, А. Ф. Духовная жизнь первобытного общества / А. Ф. Анисимов. — М., 1984.
- АНТОЛОГИЯ педагогической мысли христианского Средневековья : в 2 т. — М., 1994.
- АРИСТОТЕЛЬ. Этика. Политика. Поэтика / Аристотель // Собр. соч. : в 4 т. — М., 1984. — Т. 4.
- АРСКИЙ, Ф. В стране мифов / Ф. Арский. — М., 1968.
- БАСОВ, Н. Ф. История социальной педагогики : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Н. Ф. Басов, В. М. Басова, А. Н. Кравченко. — М., 2007.
- БИМ-БАД, Б. М. Путь к спасению : педагогическая антропология Иммануила Канта сегодня / Б. М. Бим-Бад. — М., 1994.
- БИРУНИ, Абу Райхан. Избранные произведения / Бируни Абу Райхан. — Ташкент, 1963.
- БРЕЙ, У. Археологический словарь / У. Брей, Д.Трам. — М., 1990.
- ВИННИЧУК, Л. Люди, нравы, обычаи Древней Греции и Рима / Л. Винничук. — М., 1988.
- ВЫГОТСКИЙ, Л. С. Этюды по истории поведения : Обезьяна. Прimitив. Ребенок / Л. С. Выготский, А. Р. Лурия. — М., 1993.
- ГЕГЕЛЬ, Г. В. Ф. Речи директора гимназии / Г. В. Ф. Гегель // Работы разных лет : в 2 т. — М., 1970. — Т. 1.
- ГЕЛЬВЕЦИЙ, К. А. О человеке / К. А. Гельвеций // Сочинения : в 2 т. — М., 1974. — Т. 2.
- ГЕЛЬВЕЦИЙ, К. О человеке, его умственных способностях и его воспитании / К. Гельвеций. — М., 1938.
- ГЕРБАРТ, И. Ф. Избранные педагогические сочинения / И. Ф. Гербарт. — М., 1940. — Т. 1.
- ГЛЕБОВСКИЙ, В. А. Древние педагогические писатели в биографиях и образах / В. А. Глебовский. — СПб., 1903.
- ГРАНСТРЕМ, Е. М. Наука и образование / Е. М. Гранстрем // История Византии. — М., 1967.
- ГУМАНИТАРНАЯ сфера и права человека. — М., 1992.
- ДЕМОКРИТ в его фрагментах и свидетельствах древности. — М., 1935.

- ДЖУРИНСКИЙ, А. Н. История зарубежной педагогики : учеб. пособие для вузов / А. Н. Джуринский. — М., 1998.
- ДИСТЕРВЕГ, А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. — М., 1956.
- ДЬЮИ, Дж. Школа и ребенок / Дж. Дьюи ; пер. с англ. — М. ; Л., 1923.
- ДЮБИ, Ж. Европа в средние века / Ж. Дюби ; пер. с фр. В. Колесникова. — Смоленск, 1994.
- ЖУРАКОВСКИЙ, Г. Е. Очерки по истории античной педагогики / Г. Е. Жураковский. — М., 1940.
- ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКАЯ средневековая школа и педагогическая мысль. — М., 1989—1990. — Вып. 1, ч. 1—2.
- ИЛЬИНСКАЯ, Л. С. Древняя Греция : история, быт, культура / Л. С. Ильинская. — М., 1997.
- ИСТОРИЯ Древней Греции. — Ч. 1 // История Древнего мира / под ред. С. И. Ковалевой. — М., 1937. — Т. 2.
- ИСТОРИЯ педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века : учеб. пособие для педагогических учебных заведений / под ред. акад. А. И. Пискунова. — М., 2007.
- ИСТОРИЯ педагогики. — Ч. 1: С древнейших времен до XVII в. : учеб. пособие для педагогических университетов / под ред. А. И. Пискунова. — М., 1997.
- ИСТОРИЯ социальной педагогики (становление и развитие зарубежной социальной педагогики) : учебник / под ред. В. И. Беляева. — М., 2003.
- ИСТОРИЯ социальной педагогики : хрестоматия-учебник / под ред. М. А. Галагузовой. — М., 2000.
- КАНТ, И. О педагогике / И. Кант // Трактаты и письма. — М., 1980.
- КАРДАЗО, Р. Социальная практика может быть эффективной. Опыт Бразилии / Р. Кардазо // Латинская Америка. — 2003. — №4.
- КАЩЕЕВ, В. И. Эллинистический мир и Рим : война, мир и дипломатия в 220—146 годах до н. э. / В. И. Кашеев. — М., 1993.
- КЕРШЕНШТЕЙНЕР, Г. Основные вопросы школьной организации / Г. Кершенштейнер. — Пг., 1920.
- КОМЕНСКИЙ, Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Я. А. Коменский. — М., 1982.
- КОМЕНСКИЙ, Я. А. Педагогическое наследие / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. — М., 1987.
- КОН, И. С. Ребенок и общество : (историко-этнографическая ретроспектива) / И. С. Кон. — М., 1988.
- КОНФУЦИЙ. — М., 1996.
- КОРЧАК, Я. Воспитание личности. — М., 1992.

- КОФИ, Аннан. Борьба со СПИДом — наша приоритетная задача / Кофи Аннан // Азия и Африка сегодня. — 2003. — № 10.
- КРАВЧУК, А. Перикл и Аспазия : пер. с польск. / А. Кравчук. — М. : Наука, 1991.
- КРАМЕР, С. История начинается в Шумере / С. Крамер. — М., 1991.
- КРАСНОВСКИЙ, А. А. Ян Амос Коменский / А. А. Красновский. — М., 1953.
- КУДРЯВЦЕВ, М. В. Буддизм в Наланде / М. В. Кудрявцев. — М., 1983.
- КУЗНЕЦОВА, Э. Е. Современная латиноамериканская семья : социальный аспект / Э. Е. Кузнецова, Л. В. Пегушева // Латинская Америка. — 2003. — № 4.
- КУЗЬМИН, К. В. История социальной работы за рубежом и в России (с древности и до начала XX века) : учеб. пособие / К. В. Кузьмин, Б. А. Сутурин. — М., 2006.
- КУМБС, Ф. Г. Кризис образования в современном мире : пер. с англ. / Ф. Г. Кумбс. — М., 1970.
- ЛЕ ГОФФ, Ж. Цивилизация средневекового Запада / Ж. Ле Гофф. — М., 2000.
- ЛИВШИЦ, Е. Э. Очерки истории византийского общества и культуры. VIII — первая половина IX в. / Е. Э. Лившиц. — М. ; Л., 1961. — Гл. 5.
- ЛУШНИКОВ, А. М. История педагогики : учеб. пособие для студентов педагогических высших учебных заведений / А. М. Лушников. — Екатеринбург, 1994.
- МАЛЯВИН, В. В. Конфуций. Антология гуманной педагогики / В. В. Малявин. — М., 1996.
- МАТЬЕ, М. День египетского мальчика / М. Матье. — Пермь, 1993.
- МЕХАНИЗМ защиты социальной сферы (на примере развитых стран Запада и Японии). — М., 1992.
- МИФЫ и легенды народов мира. Библейские истории / А. И. Немировский, А. П. Скогореv. — М., 2006.
- МИФЫ и легенды народов мира. Древний Египет. Месопотамия / И. В. Рак, А. И. Немировский, Л. С. Ильинская. — М., 2006.
- МИФЫ и легенды народов мира. Древняя Греция / А. И. Немировский. — М., 2006.
- МИФЫ и легенды народов мира. Ранняя Италия и Рим / А. И. Немировский. — М., 2006.
- МОИСЕЕВА, Л. А. История цивилизаций : курс лекций / Л. А. Моисеева. — Ростов н/Д., 2000.
- МОНТЕССОРИ, М. Разум ребенка / М. Монтессори. — М., 1997.
- МОР, Т. Утопия / Т. Мор. — М., 1953.
- НЕМИРОВСКИЙ, А. И. Мифы и легенды Древнего Востока / А. И. Немировский. — М., 1994.

- ОЧЕРКИ истории воспитания и педагогической мысли народов Древнего и средневекового Востока / под ред. К. И. Салимовой. — М., 1988.
- ОЧЕРКИ истории школы и педагогики за рубежом. — М., 1988.
- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ воззрения Платона и Аристотеля. — Пг., 1916.
- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ идеи Роберта Оуэна. Избранные отрывки из сочинений Р. Оуэна. — М., 1940.
- ПЕСТАЛОЦЦИ, И. Г. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / И. Г. Песталоцци. — М., 1981.
- ПИНКЕВИЧ, А. П. Марксистская педагогическая хрестоматия XIX—XX вв. / А. П. Пинкевич. — М., Л., 1928. — Ч. 1.
- ПИТЕРСКИХ, Г. Т. Олимпийская культура : словарь-справочник (античная Греция) / Г. Т. Питерских. — Екатеринбург, 2004.
- ПЛАТОН. Диалоги / Платон. — М., 1986.
- ПЛУТАРХ. Избранные жизнеописания : в 2 т. / Плутарх ; сост., вступ. ст., прим. М. Томашевской. — М., 1990.
- РАБЛЕ, Ф. Гаргантюа и Пантагрюэль. Первая книга / Ф. Рабле. — Л., 1938.
- РЕВЯКИНА, Н. В. Гуманистическое воспитание в Италии в XIV — XV вв. / Н. В. Ревякина. — Иваново, 1993.
- РЕДИС, Б. Кто есть кто в античном мире : справочник : древнегреческая и древнеримская классика / Б. Редис. — М., 1993.
- РЕЛИГИИ мира / под ред. Я. Н. Щапова. — М., 1994.
- РОТТЕРДАМСКИЙ, Э. Похвала глупости / Э. Роттердамский. — М., 1991.
- РУБИНШТЕЙН, Р. Глиняный конверт / Р. Рубинштейн. — Пермь, 1993.
- РУССО, Ж.-Ж. Педагогические сочинения : в 2 т. / Ж.-Ж. Руссо. — М., 1981.
- САМОДУРОВА, З. Г. Социальный состав учащихся Византии VII — XII вв. / З. Г. Самодурова // Византийский временник. — Т. 51 — 52. — М., 1990—1991.
- СОЦИАЛЬНАЯ педагогика : монография / под ред. В. Г. Бочаровой. — М., 2004.
- ТАЙЛОР, Э. Б. Первобытная культура / Э. Б. Тайлор. — М., 1989.
- ТРУХИНА, Н. Н. История Древнего Рима : экспериментальный учебник для средних учебных заведений / Н. Н. Трухина. — М., 1994.
- УСПЕНСКИЙ, Ф. И. Очерки по истории византийской образованности / Ф. И. Успенский. — СПб., 1891.
- ФАРАБИ Аль. Гражданская политика / Фараби Аль // Социально-этические трактаты. — Алма-Ата, 1973.
- ХОФМАН, Ф. Мудрость воспитания. Очерк второй / Ф. Хофман ; пер. с нем. — М., 1979.
- ХРЕСТОМАТИЯ по истории педагогики. — М., 1940. — Т. 2, ч. 1.
- ХРЕСТОМАТИЯ по истории социальной педагогики и воспитания : в 2 т. / сост. А. А. Фролов, Ю. Х. Трушина. — М., 2007.

- ЦИТКИЛОВ, П. Я. История социальной работы : учеб. пособие для студентов вузов / П. Я. Циткилов. — Ростов н/Д., 2006.
- ЧЕЛОВЕК античности : идеалы и реальность. — М., 1992.
- ШИЛЮК, Н. Ф. История Древнего мира: Греция и Рим : курс лекций / Н. Ф. Шилюк. — Екатеринбург, 1994.
- ШИЛЮК, Н. Ф. История древнего мира: Древний Восток : курс лекций / Н. Ф. Шилюк. — Свердловск, 1991. — Ч. 1.
- ШКОЛА и педагогическая мысль Средних веков, Возрождения и Нового времени. — М., 1991.
- ШМИДТ, Г. Развитие персонала и развитие организационной структуры обуславливают друг друга / Г. Шмидт // Современное положение детей, молодежи, семьи. Социальная работа государства, общества и церкви : междунар. науч.-практ. конф., Вологда, 13—17 июля 1994 г. — Вологда ; Дюссельдорф, 1995.

Электронные ресурсы

ru.wikipedia.org/wiki/
www.wisdoms.ru/avt/b268.html
www.wisdoms.ru/avt/b189.html
<http://www.peoples.ru/science/philosophy/>
<http://www.krugosvet.ru/enc/istoriya>
http://www.krugosvet.ru/enc/kultura_i_obrazovanie/religiya
<http://www.aforismo.ru/>
<http://aphorism-list.com/>
<http://www.rousseau.ru/content/>
<http://www.peoples.ru/state/teacher/>
<http://museum.edu.ru/>
<http://www.psyworld.ru/students/texts/>
<http://letter.com.ua/>
<http://ypk.yspu.yar.ru/educ/>
<http://www.aieji.net>

Учебное издание

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Учебное пособие
для студентов высших учебных заведений

Авторы-составители:

Галагузова Минненур Ахметхановна

Галагузова Юлия Николаевна

Дегтерев Виталий Анатольевич

Дорохова Татьяна Сергеевна

Игошев Борис Михайлович

Мардахаев Лев Владимирович

Неволина Ирина Владимировна

Редакторы Т. В. Васильева, Н. А. Майер

Оригинал макет Л. Н. Лексиной

Подписано в печать 21.09.09. Формат 60 × 84 /₁₆.

Бумага для множительных аппаратов.

Гарнитура «Officina SansCTT». Печать на ризографе.

Усл. печ. л. 16,4. Уч.-изд. л. 15,5. Тираж 500 экз. Заказ 2900.

Тираж отпечатан в отделе множительной техники

ГОУ ВПО «Уральский государственный
педагогический университет»

620017 Екатеринбург, просп. Космонавтов, 26

тел. 336-14-52, 235-76-30

E-mail: uspu@uspu.ru

